

Aliona PANIȘ

# PEDAGOGIA ETICII: O RECONSTRUCȚIE ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIEI

Chișinău, 2020

**Ministerul Educației, Culturii și Cercetării  
Institutul de Științe ale Educației**

**Aliona PANIȘ**

**PEDAGOGIA ETICII:  
O RECONSTRUCȚIE  
ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIEI**  
*(MONOGRAFIE)*

**Chișinău, 2020**

CZU 37.015.31

P 23

### **Aprobată spre editare**

de *Consiliul Științifico-Didactic* al Institutului de Științe ale Educației

#### **Autor:**

PANIȘ Aliona, *doctor, conferențiar universitar*

#### **Coordonator științific:**

TATIANA CALLO,  
*doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, ANACEC*

#### **Referenți:**

CUZNEȚOV Larisa, *dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă”*

PETROVSKI Nina, *dr. hab., conf. univ., IȘE*

PALADI Oxana, *dr., conf. univ., IȘE*

SOLOVEI Rodica, *dr., conf. univ., IȘE*

Prezenta monografie științifică se înscrie în preocupările moderne, de valoare, ale științelor pedagogice. Este lucrarea prin care se promovează **o reconstrucție** în domeniul valorilor pedagogiei și a eticii la nivel de instituție educațională printr-**o nouă direcție de cercetare** în științele educației, un fenomen destul de complex și inedit – ***pedagogia eticii*** – din perspectivă filosofică, psihologică, sociologică, pedagogică, managerială.

Materialele prezentate în monografie se pot utiliza cu succes la predarea cursurilor speciale în instituțiile universitare și preuniversitare și pot fi un suport teoretico-metodologic pentru cadrele didactice și de conducere, studenți, masteranzi, doctoranzi, elevi din colegiile pedagogice, inclusiv pentru cercetători științifici și toți doritorii de a deveni oameni etici sau eticieni în context personal, profesional și/sau social.

ISBN 978-9975-48-181-6

© Institutul de Științe ale Educației

## AȘ VREA SĂ DEDIC ACEASTĂ CARTE...

... cu recunoștință, scumpilor mei PĂRINȚI, DUMITRU ȘI LIDIA,  
pentru care, din prima zi a vieții mele, sunt o Lume;  
de la care pentru prima data am învățat *ce e bine și ce-i rău*.

...în amintirea plăcută BUNICII MELE, TECLA,  
care mi-a cultivat – cu multă iubire și înțelepciune –  
semința discernământului încă din copilărie.  
Dumnezeu să-i odihnească sufletul!

...cu dragoste pentru FRATELE ANDREI și CUMNATA NATALIA,  
care transmit familiei lor, cu responsabilitate și mărinimie, valorile acumulate,  
dorindu-le de a-și transforma visele într-o realitate fericită.

...cu adorație NEPOȚEILOR CĂTĂLIN ȘI EVELINA,  
pentru care, sper, că aceste pagini îi vor inspira să fie înțelepți, respectuoși,  
să se bucure de rodul cumsecădeniei, pentru ca să trăiască vieți mai bune.

...cu gratitudine doamnei PROFESOR UNIVERSITAR, TATIANA CALLO,  
ale cărei învățături le port până astăzi;  
care mi-a oferit timp, cunoștințe necesare, atitudini deosebite,  
fiind și un model de comportament pentru mine,  
de când am intrat pentru prima dată în practica cercetării.

... cu credință și speranță DUMITALE, CITITORULE,  
care te-ai trezit într-o nouă realitate, în care îți dai seama  
că educația ta și moralitatea ta sunt valoroase și afectează lumea din jurul tău,  
o realitate în care sunt apreciate *compasiunea, generozitatea, empatia și binefacerea*.

## CUVÂNT ÎNAINTE

Dacă ne-am imagina că adresăm o întrebare unor profesori școlari sau unor specialiști în pedagogie care ar viza etica în sistemul educațional, atunci putem să presupunem că am primi tot atâtea descrieri diferite câte persoane am întreba. Identificarea problemelor de etică mai deosebite, cu impact actual, ce pot fi valorificate și validate în perimetrul pedagogiei contemporane, este un obiectiv ce gravitează în jurul capacității ființei umane de a stabili relații de comportament la cel mai înalt nivel. În felul acesta, problema antamată de dna A. Paniș în monografia „*Pedagogia eticii: o reconstrucție în instituția educației*” pune în evidență domeniul normativității și umanității în instituția educației. Această idee transpare atunci când autoarea consemnează etica în instituția educației, care, „abordată metodologic din perspectiva finalităților specifice în dezvoltarea inteligenței etice a pedagogului, 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 eticii este un domeniu reformator, care se axează pe formarea subiecților din educație pentru ca aceștia să-și atingă scopul existenței personale și profesionale. În primul rând, ea este asociată cu o practică a unei gândiri ce subminează critic imuabilitatea. Pe de altă parte, ea este asimilată unor domenii aplicate, cum ar fi studierea independentă, „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”.

Anume din această perspectivă, autoarea monografiei nominalizate își pune drept scop să transforme domeniul pedagogiei eticii, prin reconsiderare, într-o disciplină științifică, fundamentată plenar pe studii teoretico-practice de relevanță, ajungând, în felul acesta, să formuleze legitățile unei Pedagogii a eticii: 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 și a potențialului său individual; 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.

Dat fiind că pedagogia eticii include o paletă atât de largă de fenomene diverse, care deseori nu sunt clar specificate, nu trebuie să surprindă faptul că a devenit un domeniu eterogen, ce include mai multe materii disparate, acumulând și aprofundând cunoștințe referitoare la fenomenele studiate și concretizându-se în cunoștințe noi.

O asemenea călătorie intelectuală a autoarei se bazează pe o serie de alegeri, pe un anumit număr de criterii, cât și pe o sumă de poziții, privilegiind un demers destul de echilibrat pedagogiei eticii. Susținut de multe motive, acest demers este abordat pe fundamentele pedagogiei, fără a sucomba în fața a ceea ce ar putea constitui simple „mode”.

Prin natura sa, subiectul dezvăluit comportă o abordare multiaspectuală, bazată pe operări conceptuale în plan filosofic, psihologic, pedagogic, antropologic, deoarece etica, în general, este cea care „absoarbe” continuu diferite cadre. În urma parcurgerii părții teoretice, cititorul va rămâne cu o imagine clar conturată asupra parcursului de reîntemeiere filosofico-psihologică, din perspectivă pedagogică, a preceptelor și regulilor eticii.

Spre deosebire de alte abordări psihopedagogice, concepția propusă de autoare chestionează modalitatea de gândire și susținere a apariției și existenței relațiilor dintre comportament și normativitatea libertății personale, prin argumentări, justificări, demonstrări, interpretări, explicitări, elaborări atât pe o axă teoretico-explicativă, cât și pe una demonstrativă.

Cartea de față propune o panoramă a cunoașterii eticii din perspectivă pedagogică bazată pe faptul că „pedagogia nu poate fi „adăugată” eticii ca instrument exterior, independent de materialul ce trebuie valorificat. 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 auto-determinare pedagogică, se realizează în practică”.

Astfel, deduce autoarea, *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. De asemenea, autoarea formulează 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.

Cartea este structurată astfel încât fiecare capitol se construiește cu ajutorul ideilor celui anterior, punând, totodată, bazele pentru următorul. Multe din ideile prezentate în lucrare, ca și dezvoltarea lor, sunt rezultatul unei reflecții asupra pedagogiei, care, 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, în opinia autoarei, și pedagogia eticii.

Travaliul pe care îl implică procesul reconstrucției eticii se situează deci la nivelul imaginii generale, datorită intensificării complexității instituției educației, a progreselor din domeniile pedagogiei și ale eticii. Constituirea *pedagogiei eticii* contribuie la investigarea științifică a eticii din perspectiva pedagogiei, fundamentând procesul educațional prin prisma corectitudinii acțiunilor și comportamentului. Iar fundamentarea pedagogiei eticii, după cum ilustrează autoarea, trebuie să țină cont de finalitățile procesului educațional și de acel profil de personalitate care reprezintă *eticitate*.

Privită în ansamblu, lucrarea dnei A. Paniș apare ca un construct reușit de explorare a unui domeniu extrem de sensibil, cum este cel al pedagogiei eticii, aflat în plin proces de cristalizare conceptuală. Or, 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. Prin urmare, aceste considerații sunt circumscrise 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.

Sunt prezentate cu mare atenție noțiuni precum: *legități ale eticii, abordare socio-constructivistă, sistem normativ, principiul centrării tri-dimensionale, panorama evolutivă a personalității etice, modelul pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației, metodologia transcendențială a formării inteligenței pedagogice etice* etc. Toate aceste noțiuni își au sursa în discursul interpretativ al autoarei, fiind de relevanță maximă pentru înțelegerea conceptuală a problemelor eticii în educație, cât și

în planul pragmatic – orientarea, reformarea, configurarea, monitorizarea practicilor educaționale.

În viziunea autoarei, *Concepția prospectivă a Pedagogiei eticii*, pe care o fundamentează, este o concepție de sorginte epistemologică și, 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.*

Lucrarea dispune de o bază bibliografică adecvată, atent selectată, pe care autoarea dovedește că a consultat-o în mod real, știind să o valorifice pentru a fundamenta teoretic demersul de cercetare.

Cartea este scrisă astfel încât să ofere dovezi și să conțină cât mai puține formulări în limbaj interogativ. Autoarea a mers pe folosirea cuvintelor adecvate, pentru a introduce ideile pe baza cărora au fost construite metodologiile și pentru a le urmări rezultatele obținute. Ideea care apare insistent în carte este aceea că o activitate educațională nu are sens fără o înțelegere bună a faptului sau fenomenului pedagogic studiat și fără un cadru teoretico-conceptual bine întocmit.

Toate acestea oferă lucrării dnei A. Paniș atributul unei contribuții importante în studiul problematicii pedagogiei eticii în contextul reflecțiilor asupra felului în care poate 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 posedă acum pedagogia.”

*Tatiana CALLO,  
doctor habilitat, profesor universitar*



## PROLEGOMENE

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 transcendentală*. Disciplina academică, domeniu teoretic, etica se raportează nemijlocit la universul sensurilor și semnificațiilor comportamentului uman. 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 noastră e determinată, în mod esențial, de deficiențele din interiorul eticii în pedagogie.

Din această perspectivă, 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.

Prin urmare, etica devine absolut necesară în întărirea tendințelor spre bună și chibzuita folosire a noilor mijloace și energii deosebit de puternice pe care le posedă acum pedagogia.

În această lucrare, este trasat **scopul de a conceptualiza pedagogia etică în contextul valorificării ei educaționale**, iar atingerea acestuia se identifică în cele patru capitole teoretico-metodologice ale monografiei.

În **Capitolul 1 „Clarificări 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. Drobnički, 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.

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. Riech, care afirmă că, de rând cu lumea naturală, există așa-zisa *lume-stări*, iar elementele materiale ale conștiinței nu sunt organismele biologice, ci formele *energoinformaționale ale materiei*.

Se reliefează, prin acțiuni analitice, lărga osatură a problemelor educației la începutul secolului, pornind de la rapoartele UNESCO privind educația.

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, „tânjește” după valorile morale pozitive (**Legătura** dintre umanismul educațional și componenta etică este una *reciprocă, necesară, repetabilă*).

**Capitolul 2 „Perspective integratoare ale eticii”** vizează și cuprinde interpretarea problemelor integrative ale eticii, aplicând această interpretare la nivel de optică kantiană, un fundament pentru educație și constituind, astfel, o trecere la problemele moralei kantiene, ca una de tip raționalist. 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.

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.

În baza unor observații riguroase, 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*).

În **Capitolul 3 „Etica aplicată și valorizarea metodologică 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. Cucuș, M. Terziu etc.

Aici pledăm în favoarea principiilor eticii: principiul respectului autonomiei, principiul binefacerii, nefacerii răului, dreptății.

Remarcăm aici că în societatea *postdatoriei* răul este transformat în spectacol, iar idealul este prea puțin elogiat.

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.

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*) și ***Legitatea pragmatismului eticii bazat pe imperativele mereu valabile ale relaționării în instituția educației*** (*Legătura* dintre etică și componenta educațională este una *necesară, obligatorie, esențială*).

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, M.R. Allen, I. Hassan, L. Ferry, Z. Bauman, C. Ulrich, E. Joita, F. Podariu, E. Stan, E. Păun, M. Voinea 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. 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, virtute și etica utilitaristă, despre instituționalizare. De asemenea, 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.*

*Reconstrucționismul, ca orientare, solicită școlii să-și asume responsabilitatea construirii unei ordini sociale în cadrul democratic.*

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* – 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.

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 *transcendentală a formării inteligenței pedagogice etice*.

Lucrarea este elaborată pentru ca gândurile și acțiunile cadrului didactic să fie coerente și adecvate nevoilor de educație în aspect etic.

De asemenea, ne propunem ca monografia să servească drept suport util, în cadrul cursurilor de bază sau opționale, pentru studenți, masteranzi, doctoranzi, elevi din colegiile pedagogice; pentru practicieni – personalul didactic și cadrele de conducere – în cadrul formării profesionale continue; inclusiv pentru cercetători științifici și toți doritorii *de a deveni Oameni etici*.

*Autoarea*



# Capitolul 1.

**CLARIFICĂRI CONCEPTUALE  
ALE ETICII ÎN MACROSTRUCTURA  
EDUCAȚIEI FIINȚEI UMANE**

## 1.1. DEFINIREA ETICII CA DISCIPLINĂ ȘTIINȚIFICĂ

Obiectivul prim al eticii ca disciplină de studiu este acela de a obține un corpus de date în sistem, cu un grad înalt de aplicare. Acest lucru presupune identificarea, dincolo de aparențe, a unei esențe profunde ce conține în stare latentă toate manifestările fenomenului respectiv. În acest context, putem porni de la faptul că etica s-a format *ca disciplină* cu un dublu statut, cel de știință și cel de parte componentă a filosofiei, încă din antichitatea clasică greacă, prin crearea ei de către 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, 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 competitivitate 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. În cele din urmă, 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 [108].

Conform accepției comune, etica desemnează 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*. Termenul **etică** provine din limba greacă –  $\eta\theta\omicron\varsigma$  – și desemnează *caracter, mod habitual de viață, cutumă, obicei, morav, moravuri, comportament*. *Etica sau filosofia practică*, la nivelul limbajului filosofic, deși în strânsă legătură cu accepția cotidiană, *desemnează un studiu teoretic* care vizează: *principiile funda-*

*mentale 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 [243].

Trebuie să menționăm că etica însăși e o știință oarecum paradoxală, un amestec neobișnuit de contingență și universalitate. 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* [*ibidem*]. 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, normativă (generală și aplicată) și metaetica*. *Etica descriptivă*, la rândul ei, se ocupă de studii comparative și interculturale. *Etica normativă generală* studiază modelele de comportament și raportarea valorică. *Etica normativă aplicată* are drept preocupare centrală problemele de moralitate, iar *metaetica* studiază semnificațiile și rațiunea eticii și moralității [18].

Este clar că etica este una din principalele ramuri ale filosofiei și poate fi numită știința *realității morale*; ea se ocupă cu cercetarea problemelor de ordin moral, încercând să livreze răspunsuri la întrebări precum: ce este binele/răul; cum trebuie să ne comportăm.

Im. Kant în *Întemeierea metafizicii moravurilor* [156] 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 prima dată folosit de Aristotel. Prin acesta Aristotel intenționa să denumească ansamblul de obiceiuri și tradiții omenești. Important de reținut este că etica fusese deja mutată în centrul discuțiilor filosofice o dată cu Socrate [112].

Vorbind despre acțiunea umană, Jürgen Habermas [111] 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 ex., fundamentele ontice, existențiale, axiologice) ale comportamentului moral; este teoria fundamentării și interpretării relațiilor morale; probleme 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. **Într-un prim sens, etica** este considerată știință a comportamentului, moravurilor; studiu teoretic al principiilor care guvernează problemele practice, iar **morală este socotită totalitatea mijloacelor pe care le folosim pentru ca să trăim într-un mod omenesc; ansamblul prescripțiilor concrete adoptate de către agenți individuali sau colectivi.**

**Într-un al doilea sens, etica** este ansamblul regulilor de conduită împărtășite de către o comunitate anumită, reguli care sunt fundamentate pe distincția între bine și rău. Pe de altă parte, **morală** 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 morală 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 [185, p. 5].

Așadar, etica este un domeniu al reflecției îndreptată asupra a ceea ce reprezintă valorile, normele și principiile morale în viața omului și a societății. Izvorâte din necesitatea conviețuirii în comun, normele morale stau la baza reglementării relațiilor dintre oameni. Problema moralei este strâns legată de ființa umană, moralitatea cuprinzând atât exigențe de natură socială cât și exigențe de natură individuală.

Referindu-ne la exigențele sociale, avem în vedere cele ce țin de necesitatea vieții în comun, aspect care pune problema normalității relațiilor interumane și sociale. Dacă atitudinea morală, respectiv acțiunea morală, este aceea care dovedește confruntarea omului cu normele, la fel de importantă este și subiectivitatea celui care face acest lucru. „Univers al dezideratelor și nu al imperativelor, susține T. Gânju, morală 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.” [118, p. 7].

De aici rezultă că 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. Problematika conștiinței morale este complexă, ea este una dintre cele mai importante dimensiuni ale conștiinței umane, care se poate manifesta sub diferite moduri, având ca funcție principală cenzura actelor noastre puse sub semnul valorilor morale; a ceea ce este permis și a ceea ce este interzis omului.

După R. Le Senne, conștiința cuprinde următoarele niveluri: psihologică, artistică, religioasă și morală; aceasta din urmă cuprinde: sentimente, intenții și idei morale, precum și voințe morale. Analizând sentimentele morale, constatăm 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. În funcție de temeiul rațional al moralității se poate vorbi despre o **morală a binelui și o morală a 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. Este de subliniat faptul că aceste acte sunt posibile o dată cu formarea personalității omului. 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” [106-151?, pp. 69-77].

Atâta timp cât obiectul analizat, etica, corelează foarte strâns cu morală, 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**. Termenul *morală* provine din limba latină și are ca rădăcină cuvântul **mos, mores – morav, obicei, datină, obișnuință**. Într-o accepție clasică, *etica* reprezintă *teoria moralei, știința ethos-ului* adică *știința axată pe cercetarea moravurilor*. *Morală* are cel puțin trei *sensuri*: *conduită și comportament social, acte și fapte morale; relații morale; norme, valori, principii, idei, convingeri, teorii, idealuri, sentimente morale*. **Morală** include:

(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. Aprecierea comportamentului din perspectiva moralității constituie apanajul exclusiv uman. 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** [243].

Termenii etică și morală au, la începuturile utilizării lor, anumite similitudini. Ei provin din două culturi diferite dar, în devenirea lor istorică, s-au aflat într-un proces de permanentă influență: cultura greacă și cea latină. Chiar dacă inițial cei doi termeni au circulat cu relativ același înțeles, filosofia modernă și contemporană le-au separat semnificațiile, astfel că cei mai mulți eticieni consideră **etica** drept disciplină filosofică ce studiază morală, în timp ce aceasta din urmă are semnificația de obiect al eticii, fenomen real, colectiv și individual, cuprinzând valori, principii și norme, aprecieri și manifestări specifice relațiilor interumane și supuse exigenței opiniei publice și conștiinței individuale.

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** [107].

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 [243].

Morala este o parte considerabilă a vieții noastre. Doar în situații de rutină și automatisme nu avem dileme și nu ne punem problemele specifice moralei. Problemele centrale ale moralei 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. [202, p. 8].

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, oprobriu, izolare, marginalizare, excludere, alungare.

În contextul acestor reflecții, răspunsurile la problemele morale le putem afla și din morala comună, din obiceiuri, din standardele comunității în care trăim. Dar ***morala comună este nereflectivă***. Atunci când o adoptăm, tendința este să ne luăm după alții, fără să ne întrebăm de ce și nici dacă este bine sau drept să procedăm în acest fel.

Or, *etica*, după cum am menționat, *este o teorie asupra moralei*. Un *demers etic* înseamnă să reflectăm asupra principiilor generale (inclusiv pe ce bază aleg un anumit set de principii în raport cu altul) și să judecăm din perspectiva acestor principii ce ar trebui să facă o persoană, inclusiv noi înșine, într-o situație particulară. 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. 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 [185, p. 8].

Raportul indivizilor cu ceilalți și cu societatea se realizează prin *respectarea anumitor norme*. Aceste norme sunt reguli de conduită, comportament și acțiune. Prin respectarea normelor individul se manifestă ca ființă socială și se integrează în sfera socialului. Sunt considerate morale acele fapte care au apărut ca urmare a respectării normelor morale de către indivizi. 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 cea „necesitate dezirabilă” de care trebuie să țină seama oamenii în acțiunile lor [118, p. 10].

Privind semnificația largă pe care o reprezintă normele în viața socială, în literatura de specialitate se 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 (apre-

cieri), iar pe de altă parte, au o funcție organizațională, mijlocesc funcționarea la nivel de eficiență a structurilor organizaționale, care obiectivează aceste idealuri și aspirații în acțiuni practice” [283, p. 148].

A respecta legea morală înseamnă a face ceea ce trebuie; a face ceea ce trebuie înseamnă în același timp a te conduce după principiul datoriei. Analizând universul conștiinței morale, 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, Petre Andrei arată că „prin aceasta Kant a contrazis experiența psihologică, care ne arată că o voință liberă de orice sentiment și reprezentare nu există [231].

Cercetând realitățile morale și făcând diferite comparații, Levy-Bruhl, reprezentant al orientării empiriste, este de părere că morala este strâns legată de realitățile sociale în care trăiesc oamenii, de aceea **există mai multe morale**. Diferitele tipuri de societate au diferite valori etice, însă dincolo de această diversitate există o valoare morală cu caracter general.

Dacă realitatea morală se referă la viața socială privită în totalitatea relațiilor interpersonale dintre oameni, etica are drept obiect de studiu această realitate morală.

Petre 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” [231, p. 147]. 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. Din această perspectivă, individualismul și altruismul formează o unitate dinamică în cadrul voinței morale, societatea fiind unitatea funcțională a relațiilor dintre indivizi. Autoritatea acestei norme era privită ca venind fie din afară (divinitate, stat etc.), fie din subiectivitatea însăși a omului. Prin urmare, este vorba fie de morala heteronomă fie de morala autonomă, aceasta din urmă fiind fundamentată de Socrate. Dintre criteriile propuse a sta la baza judecăților de valoare morală pot fi menționate: plăcerea, utilul și perfecțiunea, iar la valorile morale puse în evidență se referă datoria, cultura și personalitatea.

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 (norme de conduită ale unei comunități sau așezări umane). Morala este deopotrivă *produs și proiect*.

Ea este produs ca rezultat al intercon condiționării 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 secundar 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 [291, 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 noetice, putere 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. Având în vedere schimbările care au avut loc în lumea antică „apare concepția despre caracterul social-universal al cerințelor morale, al criteriilor și evaluărilor în limitele concepțiilor ideologice specifice societății antice, idee după care aceste cerințe se impun în aceeași măsură tuturor oamenilor care trăiesc în

lume și nu sunt valabile numai în viața interioară a comunităților izolate.”. Morala Greciei Antice înseamnă ordine universală; ea era considerată ca izvorând din logosul universal [6].

**Tabelul 1.1. Semnificații comparative ale eticii și moralei**

<b>Etica (origine greacă)</b>	<b>Morala (origine latină)</b>
• 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 morala în viața privată
• ceea ce este permis/interzis	• este un deziderat, nu un imperativ
• morală a binelui	• morală a datoriei
• teorie a moralei; studiază morala 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>	• morala 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

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*. Se consideră că de specificul și domeniul moralei sunt legate îndeosebi sensurile de: *moravuri, lege, regulă, prescripție* etc. 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; astfel lumea cosmosului cuprindea și lumea cetății, iar logosul exprima ideea ordinii universale în această lume [102, p. 35]. Cu timpul însă reprezentarea lumii antice și-a extins dimensiunile dincolo de comunitățile locale, național-etnice, și, în felul acesta, s-a putut cunoaște și compara și alte obiceiuri și moduri de viață; de asemenea, s-a impus treptat ideea că aprecierea valorii obiceiurilor trebuie să se facă în funcție de conținutul lor general uman și cosmic și nu îndeosebi local. Morala Greciei Antice înseamnă **ordine universală**; ea era considerată ca izvorând din logosul universal, așa cum se observă la gânditorii presocratici, precum și la cei stoici și epicureici.

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” [102, p. 47].

Primul gânditor care a folosit termenul „etică”, după cum am menționat deja, este **Aristotel** (sec. IV î.Hr.), termen pe care l-a derivat din **ethos** în înțelesul de **știință / teorie a moralei**. Lucrarea **Etica Nicomahică** [17] 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”. În accepția sa de știință, etica s-a impus ulterior prin contribuțiile filosofilor greci și latini: **Socrate, Zenon, Cleante, Chrysip, Epictet, Seneca, Marcus Aurelius**.

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. În primul rând, virtuțile și experiența în practicarea lor ajută omul să facă alegerea corectă în acțiunile pe care le întreprinde. 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. A aprecia pe fiecare după cum merită înseamnă a fi drept. Însă „pentru ca virtutea dreptății să înflorească în interiorul unei comunități, trebuie să existe criterii raționale pentru merite și un consens social stabilit cu privire la ce sunt aceste criterii” [166, p. 164].

**Socrate** este cel care a întemeiat **autonomia moralei**, bazată pe *cunoașterea de sine*, ridicând etica de la nivelul înțelepciunii populare la nivelul filosofic al tratării conceptuale. Omul este pentru Socrate creator de valori etice, având ca model valorile eterne: prietenia, curajul, virtutea, cinstea, puritatea etc.

Pentru **stoici**, *etica* ocupa un loc bine determinat în cadrul unui sistem care mai conținea *fizica și logica*. Stoicii au cultivat o „morală de eroi”, cu apel la rațiune și eliberarea de patimi, la răbdare, renunțare și virtute sublimă. Este celebră în acest sens deviza pusă în circulație de **Epictet**: „*Sustine et abstine!*” („rabdă și stăpânește-te!”) [243].

Pe linia constituirii eticii ca disciplină filosofică, **Platon** și-a adus o contribuție importantă, întreaga sa operă având o puternică inspirație morală. Așa cum se știe, Platon este de părere că există două lumi: una sensibilă, supusă schimbării, și alta eternă – lumea ideilor, care este adevărata lume. Lumea ideilor sau lumea inteligibilă poate fi cunoscută numai cu ajutorul rațiunii, contemplarea ideilor reprezentând adevărata demnitate a spiritului. În viziunea lui Platon, 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; „lucrurile particulare perceptibile sunt pentru suflet prilejuri care trezesc în el ideea lor, pe care sufletul a intuit-o, prin partea lui înrudită cu ideile, înainte de a se fi unit cu corpul, înainte de existența lui terestră. Ideile se află în suflet ca un bun originar de care sufletul își amintește când privește copiile lor, lucrurile sensibile [13, p. 87].

În lumea ideilor, *ideea de bine* reprezintă *ideea ideilor*, ea întruchipând suprema unitate și perfecțiune și totodată cauza primară a tuturor formelor de existență. În concepția lui Platon, lumea fenomenală sau sensibilă revelează demnitatea lumii inteligibile; ea participă însă nu numai la lumea veșnică a ideilor, dar și la non existență. Spre deosebire de lumea fenomenală, care este supusă timpului și devenirii, lumea inteligibilă este una a ordinii și necesității depline. Metafizica platoniciană cu

privire la realitatea celor două lumi va configura atât o concepție etică de nuanță ascetică legată de năzuința neîncetată de contemplare a lumii inteligibile și de renunțare la ceea ce este viața pământească, cât și una de apreciere a vieții. 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” [13, pp. 88-89].

Este de subliniat faptul că Platon a căutat să dea o fundamentare ordinii morale, a normelor și valorilor morale, pornind de la lumea inteligibilă și nu de la lumea fenomenală, care este mereu supusă schimbării și devenirii. Întrucât rostul omului este acela de a se raporta la ceilalți, comunitatea valorilor etice și civice formează împreună ceea ce trebuie să cuprindă etica. Ca și Socrate, Platon este încredințat că drumul cunoașterii care ne ajută să deosebim binele de rău este și drumul care duce la înțelepciune și virtute, și, prin urmare, mergând pe acest drum, putem realiza binele. *Binele moral* este unul care se bazează pe rațiune, de aceea binele diferă de plăcere; raportată la viața etică reflectă o demnitate aparte; viața trebuie privită cu seriozitate și luciditate, de aceea *trebuie pus preț pe rațiune* în tot ce facem. Platon este de părere că lumea binelui poate să acționeze atât în viața individului cât și în viața socială, iar statul poate să asigure ordinea și binele în sânul cetății.

O altă școală de prestigiu a perioadei elenistice este cea reprezentată de *Epicur*. Dominanta acestei școli degajă o filosofie 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 [6, p. 118].

*Scepticismul*, la rândul său, 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, printre altele, și prin cultivarea indiferenței și îndoielii așa cum rezultă din filosofia sceptică [168, p. 100]. Din această perspectivă idealul înțeleptului îl reprezintă dobândirea *ataraxiei*, adică a deplinei libertăți interioare. Neacceptând această teorie, trebuie să menționăm 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, fie cea a afirmației așa cum apare în gândirea stoică, fie a negației, așa cum o găsim în doctrina scepticismului inițial, nu pot să ofere calea unei libertăți și independențe adecvate în cunoașterea și acțiunea practică a omului [Apud 168, p. 121].

Desigur, atât în Antichitatea elenistică, cât și în perioada Evului Mediu, punctul de referință al reflecțiilor morale, filosofice și religioase, era cel al naturii umane. Cuprinzând în sistemul său de funcționare regulile obiceiurilor tradiționale ale comunității, morala 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, iar virtutea de bază era cea a conformității conștiinței cu preceptele pe care le impuneau textele cărților sfinte [6, p. 124].

În acest context, trebuie să precizăm că părinții Bisericii au avut un aport însemnat în fundamentarea dogmaticii creștine. Perioada următoare numită „scolastică” se caracterizează prin eforturi deosebite de apărare și consolidare a doctrinei religioase, așa cum este cazul activității 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]. Augustin pune în evidență dificultatea unui acord între preștiința divină și libertatea umană și consideră că mântuirea și libertatea noastră pot fi numai fructul grației divine. Voința omului este liberă dar și determinată. Acordul voinței cu ordinea lumii formează *binele moral*, iar dezacordul cu ordinea lucrurilor duce la rău. Binele este scopul voinței. În ultimă instanță, virtutea înseamnă conformitatea dorințelor cu rațiunea. Toma d’Aquino consideră 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 filoso-

fia 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”. Scopul de bază al societății este să trăiești în armonie, iar acest lucru este posibil prin supunere și leadership. Pentru a obține acest obiectiv, individul trebuie să îndeplinească două cerințe: (a) autodezvoltarea sa ca om educat; (b) conformismul cu ordinea care guvernează relațiile cu alții. Contribuția confucianismului s-a 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 japonezului 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*. Japonezul nu se definește în termenii cine este el, ci cărui grup îi aparține. Aceasta constituie o particularitate culturală sub numele de *IE*. Acesta este un grup social constituit pe bazele unui cadru ce se referă la reședință, organizare și management. Ceea ce este important aici este faptul că relațiile în acest grup social sunt considerate ca fiind cele mai importante, comparativ cu toate celelalte relații umane [112].

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 extramundeană 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 [108].

**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 filoso-**

**ficte (teoretice)**, fiecare om poate să-și ridice problema acestor valori, devenind astfel un filosof al moralei; **principiile și virtuțile au o finalitate practică** [243]. De asemenea, discursul etic poate urmări problema justificării regulilor/legilor/principiilor morale.

Demersul etic poate să se orienteze mai puțin către conținuturi, dar mai mult către forma logică a moralei:

- (a) *problema obiectivității sau a subiectivității judecăților morale;*
- (b) *problema relației logice dintre credințele morale și cele factuale (eroarea naturalistă).*

O astfel de abordare nu vizează conținutul unei forme particulare de viață morală (reală sau imaginară), ci regulile logice generale ale oricărei morale sau ale oricărei argumentări morale (indiferent de ceea ce susține sau condamnă aceasta).

**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. Problemele de metaetică privesc 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 și nu, să zicem, științifică; de ce cineva ar trebui să fie interesat de 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; sunt adaptări ale unui grup la condițiile de viață astfel încât să promoveze cooperarea și supraviețuirea în cadrul grupului etc. [179]. Pe de o parte, dacă principiile morale sunt adevărate sau false, dacă au, cu alte cuvinte, conținut cognitiv, atunci putem spera să ajungem, printr-un fel de cercetare etică rațională sau printr-un fel de intuiție, sau prin revelație, la adevăruri morale valabile pentru toată lumea și pentru toate culturile. Dar dacă nu pot fi adevărate sau false, dacă nu au conținut cognitiv, deoarece sunt expresia unor sentimente sau emoții sau sunt reguli, atunci, pe de altă parte, s-ar putea ca relativismul moral normativ să fie corect [*ibidem*]. Conform *cognitivismului metaetic*, judecățile morale sunt, precum judecățile obișnuite despre lucruri, adevărate sau false: când spunem că o anumită acțiune este morală sau imorală,

spunem ceva despre o realitate specială, realitatea morală. A fi o acțiune bună este o proprietate a acțiunilor la fel precum culoarea verde. 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.

Conform *naturalismului metaetic*, fiecare acțiune sau situație pe care o evaluăm moral are anumite proprietăți etice, binele și răul (ceea ce este moral și imoral), care pot fi identificate printr-un raționament, pornind de la ceva ce observăm direct, dar nu printr-un fel de intuiție, ci cu ajutorul simțurilor obișnuite. Ceea ce observăm sunt proprietăți naturale, proprietăți fizice. 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).

Conform *non-cognitivismului metaetic*, atunci când afirmăm că o acțiune este bună sau rea, spunem ceva ce nu este adevărat sau fals, deoarece ori ne exprimăm emoția subiectivă pe care o simțim raportat la o acțiune, ori ne exprimăm aderența la un imperativ, o prescripție, adică la o regulă care ne spune că o anumită acțiune nu trebuie făcută și care nu este, ca atare, adevărată sau falsă. Emotivismul și prescriptivismul sunt teorii meta-etice ce au în comun respingerea ideii că putem discuta cu argumente pe marginea unor probleme morale [*idem*].

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.

**Etica normativă** are în vedere prescrierea de norme pentru comportamentul individual al omului, dar și pentru organizarea morală a vieții sociale [112]. 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*),

**Thomas Hobbes** (*Leviathan*), **David Hume** (*Cercetare asupra intelectului omenesc*), **Immanuel Kant** (*Bazele metafizicii moravurilor*, *Critica rațiunii practice*), **J.S. Mill** (*Utilitarianism*) etc. [243]. **Etica descriptivă** prezintă modul în care oamenii se comportă și/sau ce fel de standarde morale adoptă. **Etica aplicată** operează cu mai multiple concepte, printre care cea de valoare, care este o noțiune complexă la care se face raportare, deci o măsura a rezultatului și o apreciere directă a conduitei. Valorile pot fi personale, de grup sau sociale; această stratificare nu are întotdeauna corespondent real, valorile atribuabile fiind de multe ori un compromis între cele trei categorii enunțate. Există apoi raportarea la moralitate [18]. Etică aplicată sau etica profesională studiază aspecte particulare ale problematizării etice din perspectiva unor anumite profesii. **Etica aplicată** este formată dintr-un mănunchi de discipline care încearcă să analizeze filosofic cazuri, situații, dileme relevante pentru lumea reală. Printre aceste discipline se numără *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 [112].

**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).

Etica ca *disciplină filosofică* a fost abordată în lucrările lui **Gordon H. Clark** din perspectiva eticii protestante clas; **Russell Kirk**, care afirmă că imaginația morală este cea care ne oferă baza demnității umane și ne învață că suntem mai mult decât niște maimuțele goale. Așa cum sugera Burke în 1790, educația și literatura își pierd sensul dacă sunt lipsite de imaginație morală. **John Stuart Mill** cu utilitarismul, prin care afirmă că este mai bine să fii un Socrate nesatisfăcut decât un nebun satisfăcut.

De asemenea, **Tom P.S. Angier**, care analizează perspectiva istorică a etici, **Julian Baggini**, care formulează un șir de întrebări ce vizează etica și răspunsurile la ele, **Roberto Poli**, care semnalează numeroase probleme filosofice și identifică două nuclee structurale pentru orice etică: a) persoana, în calitate de subiect, în calitate de categorie etică și de generatoare a unui sistem de categorii etice (în primul rând libertatea, implicată direct de categoria de persoană); b) valorile, un orizont dificil de abordat și imposibil de separat de teoriile voluntariste, ale realizării și producerii. **Roger-Pol Droit vine cu ideea că** peste tot se vorbește despre etică. Acest cuvânt nu a mai fost niciodată folosit atât de frecvent. În fiecare zi, îl întâlnim rostit în numeroase discursuri, imprimat într-o sumedenie de ziare și cărți, auzit la radio, la televizor, la școală, la universitate. **Gordon Graham** formulează opt teorii etice (egoism, hedonism, naturalism, teoria virtuții, existențialism, Kantianism, utilitarianism, contractualism și religie); **David Carr** profesionalismul și etica în procesul de predare; **Stephen Cohen** natura morală a raționamentului etc. [108].

**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; omul ca ființă morală se definește prin libertate, fundament valoric ultim ce îi conferă unicitatea exprimată în termenul moral de „demnitate”. 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 [111].

**Etica drepturilor.** Tradiția moralei drepturilor se leagă de cea a *legii*



*naturale* și are rădăcini în filosofia antică, în ideea că dincolo de aspectele convenționale ale moralei există repere naturale. La acestea avem acces prin propria conștiință, prin intuiție. J. Locke în lucrarea sa 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-ți urmări *fericirea*. În ambele cazuri este considerat moral legitim ca oamenii să aibă interese și să și le urmărească [185, pp. 37-44].

În mare parte, *drepturile sunt protectiv negative*: relevă cât să nu te interfezezi (să nu te amesteci în problemele altor persoane) și *protectiv pozitive* cum ar fi la educație, sănătate, protecție socială. Acestea din urmă relevă datoria statului de a oferi acces la educație, sănătate și protecție socială tuturor categoriilor de oameni, inclusiv celor care fac parte din grupuri defavorizate.

Drepturile stau în morală alături de: datorie, obligație, corectitudine, în formularea „trebuie să” sau „nu este moral permis să”. *Justificarea lor e esențial etică*. Este mai bine, mai drept și mai echitabil să considerăm că toți oamenii au drepturi pentru că sunt oameni. Unele dintre drepturi nu pot să fie niciodată convertite în legi, de exemplu, dreptul la recunoștință, dreptul la proprie opțiune.

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. Drepturile sunt esențiale pentru orice discurs etic și pentru construirea oricărui cod etic democratic și ele se autojustifică [*ibidem*, pp. 37-44].

***Etica profesională.*** 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.

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 [3, pp. 671-672].

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*. Profesioniștii își urmăresc propriul succes ca *prestigiu* profesional și succesul financiar.

**Etica virtuții**, venită din tradiția aristotelică, a recăpătat un important teren în discuțiile actuale. Această problemă derivă din faptul că împlinirea profesională este cotate ca o componentă importantă a împlinirii și dezvoltării personale. 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* [*ibidem*, p. 674].

Teoriile etice nu privesc atât natura judecăților noastre etice, cât criteriile concrete de evaluare morală. Conform **teoriilor consecinționiste**, 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 „deontologiste” (de la grecescul *deontos*, ceea ce se cade, ce este necesar). O acțiune este corectă din punct de vedere moral, conform deontologismului, dacă nu contravine acestor datorii [179].

Reiese că pentru a stabili ce 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.). După ce ne dăm seama ce au în comun obiectele dintr-o categorie, atunci putem formula criteriul respectiv.

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 [265, pp. 29-39].

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 în 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* [306]. 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 omenști, 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”. Etica vie cercetează influența (acțiunea) energiei gândului omului asupra spațiului înconjurător. Această influență este determinată de motivele morale (etice) ale activității omului și măsurii în care acestea corespund ideii binelui general. Ea poate fi atât pozitivă, constructivă, creatoare, cât și negativă, distructivă, anticulturală [109].

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*, fără de care este imposibil orice mers înainte al omenirii. Dacă în Antichitate învățătorul apărea ca un erou mitologic cultural, în teoria modernă de cunoaștere el este prezentat ca unul dintre ierarhii cosmici, care influențează procesele evolutive. *Acest lanț ierarhic – învățător–discipol* – se compune din numeroase verigi, care trec din una în alta și se duc în infinit.

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*. E necesar ca omenirea să tindă spre egalitatea tuturor popoarelor, indiferent de sex, naționalitate, deosebiri de rasă ori sociale. În toate domeniile de activitate trebuie să prevaleze principiul moral.

Fără deznădăcinarea ignoranței (inculturii) și a imperfecțiunii este imposibil de a stabili o viață echitabilă pe Pământ. De aceea 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” [*ibidem*].

Potrivit eticii vii, cele mai importante mijloace de perfecționare sunt **ucenicia (instruirea, învățarea) continuă** și munca. Este necesar ca omul să cunoască cultura trecutului și a prezentului, realizările științei, să studieze lumea înconjurătoare și pe sine însuși. Munca trebuie să fie benevolă, creatoare, încordată, dar după puteri. Un rol important i se atribuie calității muncii. În procesul unei munci conștientizate, făcute într-un anumit scop și cu o bună calitate, se dezvoltă energia psihică a omului, care conduce la dezvoltarea formelor superioare de conștiință, cum ar fi cunoașterea-directă și înțelepciunea-în-spirit. Prima înregistrare a învățăturii eticii vii a avut loc în Londra la 24 martie 1920. Această zi de 24 martie este anual marcată de adepții Eticii Vii ca „Ziua Învățătorului” [306].

În cazul Republicii Moldova, opțiunea teoretică a cercetătorilor în domeniul *eticii pedagogice* 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” [90, 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 10 elemente componente, cum ar fi: cadrul conceptual, filosofic și etic, cadrul teleologic, cadrul conținutal-axiologic și al comprehensiunii, cadrul structurii verbale, cadrul colaborării și feedbackului etc. [*ibidem*, pp. 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. [*idem*, p. 81].

Pe aceeași linie de analiză, cercetătoarea Larisa 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*, pp. 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-atiudinală 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 [90, 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 [96, p. 173].

Analizând *profilul moral al educației familiare*, cercetătoarea, preluând unele premise avansate în cercetările lui A. Chircev, I. Nicola et al. [*ibidem*, pp. 329-330], 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.

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 *judicata morală*, interacționând și completându-se reciproc. Însă realizarea actului moral necesită un efort volitiv, care ar învinge obstacolele de tipul dorințelor, intențiilor, intereselor neadecvate, sentimentelor negative. Integrate în structura caracterului, calitățile volitive, cum este spiritul de disciplină, perseverența, stăpânirea de sine, curajul, bărbăția etc. devin componente stabile, fiind implicate în reglarea conduitei și capătă o nuanță morală. 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 [*idem*, p. 332].

Cercetătorul V. Mândăcanu, la ideea căruia ne raliem, pune 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 [173, 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. Mândăcanu, explicarea *fenomenului etic* „este strâns legată 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” [172, 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 viața 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 etici moral-etice a 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 [*idem*, p. 81]. Acest curriculum se bazează pe cercetarea esenței filosofice a educației etice, pe idealul educației etice, pe idealul educațional modern și noile educații, pe conceptul creștin. Finalitățile de bază, în accepția autorului, includ formarea sentimentelor morale, a conștiinței morale, conduitei și caracterului moral [*ibidem*, p. 113].

Un aspect important abordat în cercetările lui V. Mândăcanu 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. Un pedagog modern trebuie să cunoască idealurile morale, modelele pe care le oferă progresul istoric al eticii umane, formele, metodele și conținuturile (***organizarea faptelor în felul în care să permită*** realizarea obiectivelor și finalităților educației etice) pentru a contribui la evaluarea lor în conștiința elevilor sau pentru a apăra personalitatea pedagogului [*idem*, p. 256].

Tehnologiile propuse de autor vizează valorificarea idealului moral-etic și orientărilor axiologice specifice eticii praxiologice și reperează, în temei, pe următoarea *structură acțională*: obiective, 7-8 cuvinte-cheie, informații preliminare, fișele de lucru pentru subiecți, activități individuale, exprimarea opiniei, rețineți, invitația la discuție, aplicarea cunoștințelor, comentarea opiniilor, teme pentru discuții [*ibidem*, pp. 258-268]. După cum constată V. Mândăcanu, cele mai accesibile fapte, date, evenimente, noțiuni morale, etice și spirituale pot fi antrenate în educația moral-etică prin intermediul principalelor metode de educație etică, cum ar fi: *conversația, modelul, evaluarea morală, exercițiul, conversația euristică, studiul de caz, asaltul de idei, trainingul pedagogic* etc. Astfel, educația etică, de rând cu gramatica, matematica, literatura poate fi realizată prin diverse metode.

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, cum ar fi Aristotel, I.A. Comenius, I. Antonesei, V. Gordon, R. Poenaru, C. Cozma etc.

## 1.2. INSTITUȚIA EDUCAȚIEI ȘI PROBLEMELE EI LA ÎNCEPUTUL SECOLULUI XXI

Dacă corelăm 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, 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 în „satul



mondial”, începând cu învățarea participării în comunitățile cărora le aparținem – sat, oraș, regiune, națiune. **Problema participării** este fundamentală pentru democrație și constituie o altă provocare pentru educație în secolul XXI [105].

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, hoție generalizată etc.

Revoluțiile conservatoare din Estul Europei din anii '80-'90 au reardus cu ele vechi probleme morale (individualism excesiv, zgârcenia și cupiditatea, dezordinea și demagogia), precum și noi motive de dezbinare a oamenilor: cum să fie judecați cei ce au comis nedreptăți și alte fapte grave în timpul vechiului regim; care ar trebui să fie valorile morale călăuzitoare în procesul de refacere a societății cu proprietate privată; dacă este suficient regretul moral sau sunt necesare și procese juridice la scară socială pentru pedepsirea vinovaților etc.

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 [256, p. 42].

Între numeroasele tensiuni care trebuie depășite în secolul XXI, un loc central îl ocupă *tensiunea dintre nevoia competiției și grija pentru egalitatea șanselor*. 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”. 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 universa-

lului și, într-o anumită măsură, să își depășească propriile limite. Nu este exagerată aprecierea că viitorul omenirii depinde de aceasta.

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 [271].

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” [105].

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* [100].

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 patru puncte de sprijin „piloni” ai educației [*idem*, pp. 69-77]: „A învăța să știi”, „A învăța să faci”, „A învăța să fii”, „A învăța să trăiești împreună cu ceilalți” și acordă pilonului „A învăța să trăim împreună” o mai 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.

Educația trebuie să ajute la formarea unui **nou umanism cu o componentă etică esențială** și să contribuie la cunoașterea și respectarea cul-

turii 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 105].

Trecerea de la societatea modernă la societatea „programată” se face dramatic și lent, prin opoziția dintre lumea calculului economic și aceea a identității culturale, care amenință planeta. Apar actori noi, mișcări sociale constituite de opinia publică datorită mai ales mass-media și unor intelectuali sensibili la noile probleme sociale. Rolul intelectualului trebuie să fie de a degaja creativitatea oamenilor în același timp cu combaterea folosirii ei mercantile și protejarea contra demagogiei și conformismului. De aceea, *nu mai poate fi acceptat să se identifice omul cu muncitorul sau cu cetățeanul*. Pentru aceasta trebuie ca să fie depășite barierele care separă adesea intelectualii de restul populației și ca tinerimea studioasă să depășească distanța dintre o formare profesională pilotată în jos și o cultură generală nutrită de antimodernism sau atinsă de un universalism încărcat de spirit dominator mai mult decât de deschidere la experiența trăită.

Din punctul de vedere al sistemului valoric moral, lucrurile stau oarecum diferit. 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.

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 [105].

Pentru ca tinerii să aibă o perspectivă justă asupra lumii, educația trebuie să îi ajute ***să-și descopere propria identitate***. Doar astfel vor fi

în măsură să privească lumea din perspectiva celuilalt și să-i înțeleagă reacțiile. Cultivarea empatiei poate evita lipsa de înțelegere care duce la violență. Oamenii își pot „procura” o nouă identitate prin participarea la proiecte comune, aducătoare de satisfacție, care-i scot din rutină și estompează conflictele. Școala trebuie să acorde în programele sale timp suficient și ocazii pentru ca tinerii să se familiarizeze cu acțiunile în cooperare (activități culturale, sportive sau cu caracter social, cum ar fi îngrijirea spațiilor publice, asistența persoanelor defavorizate, acte umanitare) etc. De asemenea, elevii împreună cu profesorii pot participa la proiecte de cercetare pe probleme socio-morale, cu metode de investigare a „relelor socio-morale” și de inventare a soluțiilor la problemele cercetate (sărăcie, violență etc.).

**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*. În contextul educației permanente, învățământul secundar poate fi legat de trei principii importante: diversificarea cursurilor, accent sporit pe alternarea studiului cu activitatea profesională sau socială, îmbunătățirea calității procesului educațional.

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*. Pe lângă capacitățile de bază tradiționale apar altele privind: tehnologiile informaționale și de comunicare, limbile străine, cultura tehnologică, cultura antreprenorială, competențele sociale. Încrederea în sine, autoorientarea și asumarea riscurilor devin competențe sociale tot mai importante [105].

Se afirmă adeseori 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. Uneori se invocă neîndeplinirea rolului educativ de către instituțiile cu funcții educative sau neconcordanța între acțiunile acestora. Rareori se incubă oamenilor de știință și oamenilor politici responsabilitatea față de *criza morală*, pentru că nu au creat și nu au organizat politici și strategii educaționale. Soluționarea problemei educației pentru valori morale și etici profesionale presupune demersuri „teoretice” și consecințe „practice” [188].

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).

În acest context, distincția dintre *judicata de valoare și judicata de valorizare* are importanță deosebită pentru educația morală, arată că **binele nu se poate învăța numai cu mijloacele logicii**, 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.

Nu există o echivalență, și cu atât mai puțin o identitate, între *idealuri, valori, norme și obiceiuri practicate*. Individizii se raportează adeseori la norme; uneori la valori; mai rar la idealuri. Totuși, omul are nevoie de un sens al existenței sale; valoarea, spre deosebire de ideal, poartă în ea realitatea actuală a exigențelor realizării sensului; normele protejează acolo unde o judecată de valoare este necesară și devine posibilă [105].

Studiile etice contemporane consacră distincția dintre *etică* (ceea ce persoana apreciază bun de făcut) și *morală* (ceea ce se impune ca obligatoriu – marcat prin norme, obligații, interdicții, caracterizate printr-o exigență universală și printr-un efect de constrângeri) și în instituția educației. În acest sens, etica dă prioritate *acțiunii, contextelor și alegerii. Situațiile concrete* constituie baza reflecțiilor etice și se inversează schema obișnuită a unei aplicații teorie–practică. Nu mai este vorba de 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 [Apud 105, p. 21]. *Reflexia etică* apare într-o situație de criză a unei normativități universal 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.

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].

Etica, astfel înțeleasă, valorizează dimensiunea relațională și *comunicarea*. Într-o comunicare veritabilă, neredusă la schimbul de informații, un loc central îl are conceptul de *recunoaștere*. O comunicare veritabilă presupune o experiență împărtășită și o recunoaștere reciprocă. Se poate povesti, explica, demonstra, fără a transmite însă simțire, afectivitate, atitudine, valoare, cultură. Educatorii cunosc acest „intransmisibil” al experienței, ceea ce face necesară, cu atât mai mult, *recunoașterea* ce completează irealizabilul unei întâlniri a experiențelor trăite [*idem*, p. 29]. 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** [105].

Această necesitate de experiență împărtășită în comun constituie o reabilitare a emoționalului și afectivului în relațiile (de comunicare) interumane. Așteptarea reciprocității devine un *criteriu* suprapersonal de evaluare a normelor morale, care inversează drumul de la principiul universal la înțelegerea singularului. *Principiul moral* este conceput astfel încât *normele care nu pot obține adeziunea calificată a tuturor persoanelor implica-te în situație sunt considerate ca nevalide și pot fi excluse* [Apud 105].

Implicația educațională privește necesitatea realizării unei discuții practice, unui dialog efectiv pentru a întemeia universalitatea unei norme de acțiune. P. Ricoeur și J. Habermas subliniază, în această orientare a eticii contemporane, perfectă congruență între autonomia de judecată a fiecăruia și așteptarea consensului tuturor persoanelor vizate într-o discuție practică. Din aceste motive, nici *nu putem travesti instituția*, cum încearcă unele orientări vizând logica organizațională, *sub acoperișul călduros al „relațiilor umane”*. Logica organizațiilor este o logică a eficienței și nu are comunicarea interumană ca singura ei rațiune [*ibidem*].

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* [105].

Comunicarea umană privată (personală) diferă de comunicarea instituțională în care problema etică privește atitudinea față de ceea ce scapă compromisului (față de reducerea locului de muncă, intensificarea muncii, destructurarea legăturilor sociale). *Problema etică fundamentală în formarea pentru cultura instituției*, dincolo de împlinirea de sine, apare ca responsabilitate față de necesitățile altuia, care bruschează uneori libertatea de alegere.

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 [34, 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 cărui 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*.

Căștigul 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.

Dar 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 [*idem*, 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, 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 prescise în libret [34, 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 dezinstuționalizare. De exemplu, sectorul privat care a apărut în societatea industrială modernă este considerabil mai dezinstuționalizat 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, meritul *codurilor deontologice* – de a sublinia că instituția nu face apel doar la valori reductibile la activitatea sa proprie, ci privește, de asemenea, libertatea, respectul altuia, dreptatea, respectarea unor principii generale privind confidențialitatea informațiilor, sensibilitatea la conflictele de interese, respectul normelor de drept, profesionalismul – nu trebuie să mascheze limitele demersului deontologic, ambiguitățile eticii profesionale. 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.

În *perioada postmoralistă a democrațiilor* [159, p. 58] „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 rigo-

rist nu mai este socialmente cerut. *Etica post datoriei* 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” [105]. 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* 105].

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 „preda” și 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 afec-

tiv 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 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 datorilor; 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 [88]. 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 „înstituirea 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 sau unei mai mici alienări, permițând astfel elaborarea unor fundamente necesare întregii vieți morale.

Dar cea mai bună strategie educațională nu constă în impunerea valorilor, 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**” [88, p. 62]. Valoarea educațională este o rezultată a unor variabile: scop, mijloc, situație, valoare de umanitate. **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].

**În planurile de învățământ** trebuie să se asigure transferuri epistemologice, o viziune globală asupra lumii, precum și **acordul axiologic între discipline** (valorile transmise la o disciplină să fie preluate de alte discipline). Programele școlare curriculare trebuie să lase suficientă autonomie profesorilor pentru a propune teme în conformitate cu nevoile elevilor. Programele și manualele școlare trebuie să evite supraîncărcarea, să lase timp suficient pentru reflexie și dialog, pentru a stimula creativitatea elevilor.

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 matacognitive 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 [105].

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 [135, 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** [97, 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). Este necesar să se țină seama de această evoluție și de criteriile principale pentru selecția conținuturilor în raport cu patrimoniul cultural al colectivității; raportul cu probleme importante ale colectivității, ca factor determinant; oferirea mai multor ocazii pentru învățare, ca factor care sporește motivație. Unele priorități se pot stabili prin opțiuni între valori materiale – valori spirituale; valori tradiționale – cerințele vieții contemporane; educație generală – educație vocațională, formare profesională.

*Relația curriculum–valori morale–imperativele lumii contemporane* funcționează într-un anumit context politic și cultural. Se pune problema cum să fie introduse în curriculum valori, activități al căror scop este formarea comportamentului moral – sinteză între judecata morală și angajarea morală; cum să formăm la elevi valori, evitând atât dogmatismul cât și indiferentismul. Aceasta, deoarece o adevărată cultură morală trebuie să fie un ansamblu coerent de cunoștințe, criterii și capacități, iar nu o îndoctrinare.

Obiectivele generale ale educației pentru valori sunt atât obiective psihologice, vizând dezvoltarea cognitivă, a judecății morale, cât și dezvoltarea afectiv-attitudinală, formarea deprinderilor, cât și obiective de conținut. O importanță deosebită în educația morală o au *obiectivele afectiv-attitudinale*. 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.

În rapoartele și intervențiile prezentate în cadrul dezbaterilor europene privind problematica educației – care au ca obiective majore promovarea democrației și a conștiinței identității europene, căutarea unor soluții la problemele actuale comune, se precizează că sensul dialogului dintre țările Europei Centrale și Orientale și țările Europei Occidentale

nu este de a viza un model occidental care nu există, ci un demers de autonomie care evită imitațiile superficiale. Din analiza rapoartelor, intervențiilor și studiilor prezentate la reuniunile europene privind educația, rezultă *necesitatea realizării unei mai bune legături între abordările teoretice și programele de acțiune practică* prin cercetări care să evalueze nevoile concrete, specifice de educație pentru valori.

Soluțiile schimbărilor viitoare în Europa Centrală 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). *Soluția pragmatică pentru viitorul țărilor din Europa Centrală* este aceea de a nu alege utopia ca formă de expresie a idealului social, ci de a *promova pluralismul creator în planul social, politic, economic și cultural întemeiat pe valorile spirituale, general umane, creștine*.

În practicile educaționale din țările în tranziție, inclusiv în Republica Moldova și România, *este neglijată o veritabilă cultură a muncii și cultivarea etosului muncii* – care ar trebui să înceapă din familie și să continue la nivelurile învățământului primar și secundar, ca o finalitate educațională majoră, ceea ce limitează posibilitatea realizării unei necesare formări deontologice, pentru etici profesionale – la nivelurile învățământului secundar și superior.

*Descentralizarea învățământului este o problemă de cultură organizațională și de distribuție a puterii*, care nu poate începe fără respectarea unor standarde minimale de calitate a serviciilor de educație aflate în responsabilitatea statului; realizarea unui sistem de răspundere publică, inclusiv privind educația. Sondajele arată că, în prezent, un procent foarte mic din populație este preocupat de problema calității educației. În acest context, se pune și problema elaborării și realizării curriculumului la dispoziția școlii, a disciplinelor opționale, a programelor curriculare și manualelor alternative, a măsurii în care acestea respectă standardele minimale de calitate a serviciilor de educație. Se pune problema cum pot practicile educaționale să realizeze educația morală, pregătirea pentru etici profesionale, parteneriatul cu comunitatea, cu lumea muncii, proiectele de dezvoltare socio-educațională locală, de cercetare a problemelor sociale, morale și de inovare a soluțiilor la problemele cercetate.

Din această perspectivă, înlocuirea educației morale cu educația civică și reducerea acesteia la educația pentru drepturile omului nu este de natură de a stimula etosul muncii și nici formarea pentru etici profesionale, care devine imperios necesară și are nevoie de o fundamentare te-

meinică. Exigențele unei educații de bază temeinice trebuie să fie privite 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 cheltuire a resurselor mai puțin eficientă economic.

**Școala și societatea** trebuie să-și renegocieze relațiile lor simbolice, printr-o veritabilă dezbatere 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 „perverse” 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 dezordinii 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 du-

rabilă, 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; formarea doar a unor competențe și deprinderi profesionale sau și a unor competențe sociale privind rolurile sociale, eticile profesionale.

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). Perspectivele 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”).

Logica raționamentului ne conduce spre **etica pedagogică** care are ca obiect propriu de cercetare valorile și normele morale, condițiile specifice afirmării 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.

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 [202].

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 încă normele juridice sunt destul de flexibile, când există spații mari de ireglementare juridică, nu numai morală, când încă se tatonază 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*.

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 există „un minus al ființei” în momentul în care îți lipsește o dispoziție morală, pentru că firească ar fi ca atunci când ai făcut un anumit lucru să te simți vinovat, dar dacă tu nu te simți vinovat, înseamnă că ești nesimțit moral. E o nesimțire în registrul ființei, în registrul moral profund. 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 acestea și, mai mult, nu-i pasă, aici este, într-adevăr, un minus al ființei morale.

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 [202].

În primele decenii ale secolului XX, mai precis în anul 1916, John 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 [265].

În cea mai mare parte a lui, secolul XX a stat sub semnul neîncrederii în morală și în etică, al nihilismului de sorginte nietzscheană, al relativismului etic și moral, 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 [159].

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 Hans Kung, sau *Center for Global Ethics*, în Statele Unite ale Americii, avându-l în frunte pe profesorul Leonard 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 se afirmă, **secolul XXI va fi etic sau nu va fi deloc** [265, pp. 14-16].

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*, pp. 14-16].

În aceste cadre, întrebarea kantiană privind „condițiile de posibilitate ale judecății morale” capătă dimensiuni noi. Și suntem azi la fel de ezitanți atunci când propunem soluții de vreme ce nu am convenit condițiile în care integritatea intelectuală devine un concept cu intensiune precisă [113]:

- 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).

Prin urmare, orice dezbatere principială care să reazeze non-conflic-tual pornirea omenească de a trăi bine și idealul social de a trăi așa cum se cuvine rămâne la dispoziția unei gândiri „indisciplinate”. Integritatea ori lipsa de integritate intelectuală implică un plasament adecvat în raport cu o paradigmă pe care am accentuat-o axiomatic. Aceasta înseamnă că, atunci când rostesc cuvântul Bine, mă aflu deja într-un mod determinat de înțelegere a lumii. Numai în interiorul unui astfel de plasament devine posibil dialogul. Alegerile etice produc efecte care exced orizontul abstract al consecinței logice. Faptul că decizii impecabil fundate în ordinea rațiunii nu i-au făcut pe oameni să trăiască mai bine explică tendința comună de a „preda” bunului simț decizii cu urmări ireversibile. Desigur, bunul simț nu deține ultimul cuvânt în etică sau în orice alt domeniu, însă are, așa cum afirma J.L. Austin despre limbajul comun, primul cuvânt: „ar trebui analizat înainte să fie aruncat la gunoi.”

Orice reconstrucție pragmatică a eticii impune 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”. Noi vedem bine că influențele „pedagogiei morale de sistem” care formalizează alegerea unui om nu sunt niciodată destul de puternice pentru a garanta o moralitate complet neutră din punct de vedere al individului dominat de interese și scopuri subiective. Poate că e prematur să deducem de aici faptul că „ne aflăm într-o fază primitivă a evoluției noastre morale”. Ar fi mai modest sub raport epistemic, dar mai întemeiat să constatăm că ne putem aștepta ca oamenii să nu ia în serios reguli de conduită morală și criteriile de integritate ale căror rațiuni practice nu le pot afla [*ibidem*].

Factorii care îi fac pe oameni să își pună **probleme etice** la nivelul vieții profesionale, civice, politice sunt, în principal următorii:

1. **Rezistența individuală.** Normele morale sunt restrictive și vin de multe ori în contrast cu dorințele personale. O problemă derivată de aici este dacă norma însăși nu trebuie schimbată astfel încât să poată să fie respectată de către cei mai mulți oameni.

2. **Conflictele de roluri.** Suntem rude, vecini, prieteni, profesioniști, sau chiar manageri publici. Uneori rolurile noastre intră în conflict: cariera cu viața privată, statutul profesional cu dorințele celor apropiați. În cazurile amintite trebuie să stabilim ce primează clar în diferite situații.

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. Dilemele morale ale alegerii modurilor de

viață alternative sunt legate de situațiile în care ne putem asuma responsabilitatea. Prin urmare, acestea sunt posibile în societățile în care avem acces la informație și nu ne sunt îngădite libertățile personale.

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 monistă. Ea este dominată de un centru de autoritate unic și atotcuprinzător din punct de vedere normativ. Acel centru stabilește felul în care oamenii trebuie să trăiască, scopurile pe care trebuie să le urmărească. În societățile pluraliste influențele vin în mod legitim din partea multor factori: familia, grupurile de interese, comunitatea locală, cultura tradițională, sfera politică. Persoanele au de ales ce este mai bine pentru ele și ceea ce este mai justificat să urmeze ca principii și moduri de viață

6. *Responsabilitatea pentru standarde.* Oamenii nu sunt doar supuși 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. Cu alte cuvinte, ei sunt și *subiect* (creatori de norme), nu doar *obiect al normelor* (supuși normelor sau vizați de norme).

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 [186, p. 15].

Prin urmare, problematica 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. Iar această sarcină cere consum individual de resurse, ceea ce e firesc ca individul, orientat spre idealul individual, tinde să nu accepte. Prin urmare, școala trebuie să convingă individul să accepte faptul că trebuie să depună efort pentru ca societatea să prospere.

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 imprezibil nu numai pentru individ, dar și pentru mari comunități umane. Iar una dintre direcțiile majore ale schimbărilor este *noua gândire morală corelată de noua gândire politică*, ambele în curs de elaborare, atât la nivelul conștiinței intuitive a popoarelor, cât și la nivelul conștiinței filosofice, mai lucidă și mai reflexivă, elaborată în grupuri formale și informale de cercetători. Una din caracteristicile acestor noutăți constă în faptul că opinabilul a dobândit un loc tot mai important în comunicarea și dialogul purtat de-a lungul mai multor generații la nivelul comunităților umane [256, pp. 10-12].

Temeiul logic al actului de cercetare, așadar, nu rezidă nici în reprezentarea nemijlocită a lumii înconjurătoare, nici în motivația tacită, ascunsă a eului, ci în reprezentarea mijlocită sau istorică, așa cum ne este dată prin limbaj, prin intermediul căruia cunoaștem lumea. Fiecare pentru a gândi, pornește în mod intenționat sau nu, în mod conștient sau nu, de la ceea ce au gândit cei care ne-au precedat și de la ceea ce gândesc contemporanii noștri.

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 profeția 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 [145], 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” [291, p. 22].

Comunicarea, dezbateră, 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 din 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	Tendența 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, „tânjește” după 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*.

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**.

Analizele din capitol pun în evidență mai multe aspecte ale fenomenului *etica*, corelat cu educația, în care diversității de conceptualizări îi corespunde o multitudine de interpretări.

Astfel, dacă sintetizăm aceste diversități, putem **concluziona** următoarele:

- Deja începând cu miturile etice în Antichitate s-a inițiat fundamentarea atitudinilor 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. 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.
- Dacă vorbim despre relația dintre **etică și morală**, trebuie să menționăm că într-un prim sens, etica este considerată știință a comportamentului, moravurilor; studiu teoretic al principiilor care guvernează problemele practice, iar morală este socotită totalitatea mijloacelor pe care le folosim pentru ca să trăim într-un mod omenesc; ansamblul prescripțiilor concrete adoptate de către agenți individuali sau colectivi.

În politică, administrație publică, afaceri, media, educație, medicină ș.a. termenul preferat este cel de **etică**. Respectăm morala în viața privată și etica în viața publică. Într-un sens generic, *etica este o teorie asupra moralei*. Spre deosebire de etică, *morala 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 aspect istoric, specificul diverselor perioade de abordare a eticii, pornind de la Aristotel până la stoici (Socrate, Epitect, Platon, Epicur etc.), scepticism, scolastică, etica orientală și etica modernă ilustrează interesul sporit față de acest fenomen, care este etica, aceasta fiind calificată drept reflecția asupra aspectelor practice ale cunoașterii și acțiunii, aceste aspecte vizând deprinderea prin învățare, respectiv *educarea unor capacități privind voința și spiritul omului*. În acest context, *ideea de bine reprezintă ideea ideilor*, ea întruchipând suprema unitate și perfecțiune și totodată cauza primară a tuturor formelor de existență.
- **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, 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*.
- **Dacă ne raportăm la problemele lumii și ale educației la momentul actual, trebuie să menționăm că**, în termeni economici și sociali, progresul a adus cu sine *sentimentul*



*deziluziei*, ce poate fi înțeles dacă ținem seama de creșterea somajului, 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. **Definim 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.*

- Asemenea și **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.
- Din punctul de vedere al sistemului valoric moral, lucrurile stau oarecum diferit. 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 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.
- 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. În acest scop, *competențele sociale și cele profesionale se intercondiționează în conținut și finalitate*. De asemenea, este nevoie de valorizarea 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).

- Astăzi problema care se pune este dacă pot școlile „preda” și 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. 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.



# Capitolul 2.

**PERSPECTIVE INTEGRATOARE  
ALE ETICII**

## 2.1. VIZIUNEA ETICĂ KANTIANĂ CA FUNDAMENT PENTRU EDUCAȚIE

Ideea cercetării date este influențată puternic de marele *restaurator al demnității omenеști*, 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.

În consens cu tradiția modernității iluministe, Kant a fost interesat de problema dezmarginirii normative în aspect religios. Morala sa se doare 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.

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 liberului arbitru, fiindcă oamenii nu pot să fie responsabili pentru situații în care libertatea de alegere este nulă [185, pp. 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. Nu pot să fiu morală decât ca ființă liberă și nu sunt ființă liberă decât pe măsură ce pot face din rațiunea mea cheia de acces spre procesul de *autolegiferare*. Autonomia îmi dă putința să identific maximele sau principiile fundamentale ale acțiunilor mele. Prin urmare, singurul lucru pe care mă pot baza din punct de vedere moral este propria mea voință și nu o revelație religioasă sau o realitate metafizică (o lume a ideilor pure).

În felul acesta, conchidem că morala kantiană este una de tip *raționalist*. Acțiunea noastră 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, nu invocăm alte considerente care ne fundamentează actele, cum ar fi: tradiția, intuiția, consecințele, emoțiile sau simpatia și compasiunea față de ceilalți.

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 un *imperativ categoric*: **Acționează numai potrivit acelei maxime care să poată fi în același timp lege universală.**

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.

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 nicio dată numai ca mijloc** [185, pp. 15-23].

Într-adevăr, acest imperativ al acțiunii are o relevanță fundamentală în etica profesională, dar și 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 propriei 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 imoral [*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).

*Datoriile morale perfecte*, 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* [199].

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) sau cineva sărac dorește să-și vândă un copil, chiar dacă scopul este să-i ajute pe ceilalți copii ai săi să supraviețuiască.

Deși noi nu am acorda un loc central datoriiilor 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*. Dacă am universaliza minciuna, am ajunge la prăbușirea totală a încrederii oricui în oricine. O astfel de stare ar fi autocontradictorie, căci nimeni nu s-ar mai baza pe nimic. De exemplu, dacă o instituție ar da informații false despre serviciile sale, ar putea să rămână fără clienți. Dacă un ziar ar publica informații false și nu le-ar rectifica în cazul în care a greșit neintenționat, ar rămâne fără cititori. Caracterul perfect al acestor datorii derivă din aceea că nu admit nici o excepție, sunt obligații morale perfecte, arată *ce trebuie să nu facem* sau să ne abținem să facem, oricând, oricare dintre noi, indiferent de situație.

Dintre datoriile morale imperfecte, putem aminti următoarele:  
a) *Datorii față de sine: Să-ți păstrezi sănătatea și să-ți dezvolți talentele*. Kant nu sugerează că ne putem dezvolta toate talentele, ci că este imoral să nu ne exploatăm selectiv măcar unele dintre ele, respectiv să le neglijăm pe toate, să le lăsăm să se irosească. Tot așa este imoral să facem deli-

berat ceva împotriva propriei sănătăți sau să nu facem nimic în favoarea ei, dacă putem. 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*. Dacă vrei să nu te ratezi ca ființă umană, ar trebui să-ți dezvolți talentele; dacă vrei reciprocitate și vrei să fii membru recunoscut al unei comunității, atunci ar trebui să-i ajuți pe ceilalți. Datoriile morale imperfecte sunt cele pe care, cel puțin uneori trebuie să le urmăm (respectiv, ori de câte ori putem).

Datoria este forma sub care recunoaștem voința bună în natura umană, este necesitatea săvârșirii unei acțiuni de către o voință imperfectă, necesitate resimțită ca o constrângere impusă voinței de principiile conștiinței sale morale. Datoria este sursă a valorii morale. Existența conceptului datorie implică existența unor *legi morale necesare și universale*.

Suntem adepții clasificării tipurilor de acțiuni în raport cu conceptul kantian de datorie:

1. **Acțiuni contrare datoriei** – sunt toate lipsite de valoare morală (ex.: 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:
  - a) *acțiuni conforme datoriei pentru care agentul nu are nici o înclinație imediată, ci le face din altă înclinație indirectă sau îndepărtată* (exemplul vânzătorului care cere un preț corect clienților săi, dar face acest lucru nu din datorie sau dintr-o înclinație nemijlocită – îi este milă de ei sau ține la ei, ci din calculul egoist sau prudential de a-și asigura profitul sau continuitatea în afaceri; maxima egoistă a realizării profitului duce la acțiuni conforme datoriei numai în mod accidental; o acțiune morală nu poate avea caracter contingent, rezultă că acțiunea făcută din mobil egoist nu are valoare morală);
  - b) *acțiuni conforme datoriei și mobilul lor este o înclinație nemijlocită a agentului pentru a face acele acțiuni* (exemplul vânzătorului care dă restul corect unui copil, deși știe că l-ar putea înșela, sporindu-și astfel profitul; acțiunea este conformă cu datoria numai prin accident, căci accesași înclinație nemijlocită de a fi milos mă poate face să comit acțiuni neconforme cu datoria, bunăoară, să ajut un copil

cerșetor, perpetuând astfel cerșetoria; o acțiune este morală numai atunci când e conformă datoriei în mod *necesar*);

3. **Acțiuni făcute din datorie:** mobilul sau principiul determinant al 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 se află în permanență sub imperiul a două presiuni: cea exercitată de principiile ei raționale (voința) și cea exercitată de impulsurile care îi vin din exterior prin intermediul simțurilor (dorința). *Voința se află parcă la răspântie între principiul său a priori, care este formal și mobilul său a posteriori, care este material.* Valoarea morală a unei acțiuni nu poate proveni decât din principiul voinței raționale care determină acea acțiune.

Etica de tip kantian are o mare influență pedagogică, fiind una **deontologă**: 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 suza 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 mai sus pomenite 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 [148, 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.

Dincolo de unele obiecții, care pot fi formulate în raport cu etica lui Kant, rămân valoroase pentru orice etică, inclusiv pentru cea în pedagogie următoarele idei:

- ✓ 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 [185, pp. 15-23].



O privire de ansamblu asupra filosofiei lui Im. Kant demonstrează 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, Kant surprinde sensul de proces al naturii moralei și inaugurează o abordare analitică a legilor sale de manifestare [169].

Kant 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 trebuie să argumenteze un sistem coerent de reguli pe care orice om ar trebui să le înțeleagă, acceptând necesitatea punerii lor în practică. Teamei obligației nu trebuie căutat în natura omului sau în circumstanțele lumii în care este el plasat; ci exclusiv *a priori* în conceptele rațiunii pure.

Dacă Aristotel propune un demers teleologic axat pe fericire înțelegând drept scop ultim, absolut, utilitariștii postulează o abordare consecinționistă, potrivit căreia evaluarea faptelor noastre se face după calculul rezultatelor cu care se soldează, atunci pentru Kant *intenția*, și nu consecințele actului, contează pentru stabilirea valorii sale morale. Oricât de benefice ar fi rezultatele actelor noastre, ele nu au valoare morală dacă sunt efectele unor gesturi accidentale sau dacă sunt săvârșite ca urmare a unor intenții egoiste.

Omul 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, fie și sub amenințarea pedepsei. Utilitariștii au enunțat o teorie focalizată pe evaluarea acțiunilor morale din perspectiva consecințelor lor în ceea ce privește promovarea fericirii umane înțeleasă ca plăcere, întrebarea fundamentală pe care au impus-o fiind: *ce acțiuni e moralmente să fac?*

Opinia lui Kant însă a plecat 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). A fi moral înseamnă, din această perspectivă, a-ți face datoria dictată de conștiință. „Să nu furi”, „Să nu minți” sunt reguli morale ce nu pot fi încălcate sub nici un pretext, de către nici o persoană ce se pretinde a fi morală, și aceasta din motive de conștiință, nu din rațiuni de constrângere exterioară ori din cauza consecințelor pe care le-ar produce. Originea legilor morale ale omului este exclusiv în rațiunea ființei umane. Ceea ce este moral nu poate fi ceea ce a determinat

plăceri, dorințe care țin de natura pasională a omului, ci doar de conștiința sa de ființă rațională, înrudită cu divinitatea [169].

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. 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.

Etica lui 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*]. Etica are ca domeniu de cercetare nu ceea ce au făcut oamenii, ci domeniul de cercetare ideal a **ceea ce ei ar trebui să facă** (chiar dacă nu au făcut acel lucru niciodată). Domeniul eticii pure este domeniul ideal al legilor practice și universale. Acest model ideal, pur rațional, al lumii morale, întemeiază a priori, adică toate sistemele empirice de datorii sau maxime. Voința liberă reprezintă capacitatea de a te sustrage influenței impulsurilor externe și de a acționa numai conform reprezentării unor principii pure ale rațiunii. O ființă rațională acționează atât pe baza unor principii empirice adoptate sub influența impulsurilor și înclinațiilor (maxime materiale), cât și sub influența unor principii ale rațiunii care sunt independente de înclinații (legi). Înclinațiile și pasiunile au un rol negativ în morală. Pasiunea este o înclinație stăpânită cu greu de rațiunea subiectului. Afectul este o „maladie a sufletului” care scapă complet controlului rațional. 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 [169].

Putem remarca și iradierea masivă în studiile lui Kant a diferențierii foarte clare între *legalitate* și *moralitate*. Legea care prescrie numai obligații este juridică. Domeniul legii care cuprinde și dreptul civil se fondează pe maxime cu valoare negativă, care nu pot fi niciodată universalizate. 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. Însă, deoarece motivația nu contează în domeniul legii sau în chestiuni legale, dacă nu mă comport cum trebuie, voi fi obligat să o fac, sub imperiul

pedepsei. Rezultă că nu obțin nici un fel de merit moral din respectarea îndatoririlor mele legale, de vreme ce respectarea lor se face sub imperiul pedepsei sau a oricăror altor factori de natură exterioară mie. *Astfel, legalitatea înseamnă simpla conformitate a acțiunilor cu legea morală, pe când moralitatea înseamnă determinarea voinței de către legea morală, a acțiunea din respect pentru legea morală indiferent de consecințele pe care le va atrage acțiunea.*

În acest context de referință, trebuie să menționăm că etica lui Kant este acuzată cum că ar impune reguli mult prea rigide, care nu iau în considerare diferențele dintre cazuri. Principiile universale nu presupun un tratament uniform, ele impun chiar tratamente diferențiate. Principiul nu cere tratament diferențiat, ci pretinde ca pedeapsa să fie stabilită în funcție de gravitatea infracțiunii. Formalismul se referă la critica în conformitate cu care imperativul categoric ar fi lipsit de substanță pentru că propune doar o regulă abstractă, aceea de a acționa numai în acel fel în care să poți voi totodată ca maxima ta să devină o lege universală, fără să spună ceva concret [*ibidem*].

Ca contrargument la aceste critici, trebuie să subliniem faptul că scrierile sale etice sunt marcate de un atașament necondiționat față de *libertatea și demnitatea umană*, precum și față de afirmația potrivit căreia singura sursă a obligației morale nu derivă de la Divinitate, nici de la autorități umane sau sociale, nici din preferințele sau dorințele indivizilor, ci numai și numai din rațiune [199].

Soluția dată de Kant problemei libertății și determinismului este trăsătura 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. Răspunsul său se conturează fără referire la o expunere presupus obiectivă a binelui de tipul celor propuse de către curentele perfecționiste asociate cu Platon, Aristotel sau cu etica creștină. 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. Etica lui Kant nu conține afirmații legate de o realitate morală care transcende experiența și nici nu atribuie valoare morală credințelor prezente [*ibidem*].

O privire de ansamblu asupra contribuției lui Im. Kant demonstrează faptul că originalitatea lui Kant constă în ideea că principiile pe care trebuie să le adoptăm pentru a nu-i folosi pe alții sunt tocmai principiile dreptății identificate pe baza universabilității lor pentru ființele raționa-

le. În mod asemănător, 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, etica lui Kant și imaginea care o înlocuiește adesea în dezbaterile contemporane nu se epuizează. Etica lui Kant a devenit paradigma cea mai influentă care a încercat să pledeze pentru principii morale universale formulate fără referire la preferințe sau la un fundal teologic. Speranța de a identifica astfel de principii universale, atât de vizibilă în discuțiile despre dreptate și în mișcarea pentru drepturile omului, este supusă permanent provocărilor comunitariene, insistenței istorice de a nu merge dincolo de discursurile și tradițiile societăților particulare și insistenței utilitariene potrivit căreia principiile derivă din preferințe. 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 [265, pp. 205-214].

## 2.2. COORDONATE ALE ETICII ÎN RAPORT CU VALORILE MORALE ȘI CU CELE EDUCAȚIONALE

Nu încapă 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 existența sa socială, omenirea își modifică modurile de organizare a vieții, rămânând însă o mare parte din ea legată de tradiții. 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. [256, p. 39]. Pentru a înțelege situația eticii în aceste condiții de evoluție a societății omenesti, prezentăm câteva din determinările ei interne – relațiile cu valorile.

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 [111]. 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 recu-

noașterea relațiilor a priori dintre valori. Obligația este modul de expresie/reprezentare a unei valori care, fiind bună, trebuie să existe [*ibidem*].

Extinzând aceste afirmații, trebuie să evidențiem faptul că în etica pluralismului lui J. Kekes *se deosebesc un șir de valori, cum ar fi:*

1. **Valori primare/primordiale** – necesități: fiziologice, psihologice, sociale – valabile pentru toți și nu depind de concepțiile asupra vieții bune;
2. **Valori secundare** ce variază în funcție de persoană, societate, tradiții, epocă istorică – depind de concepțiile despre viața bună [111].

Valoarea aparține deci 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**. Temele care pot fi abordate la modul teoretic cu privire la valori pot să se refere la modul în care se trezește în om sentimentul valorii, cum se construiesc ierarhiile valorice, care este originea socială a anumitor valori etc. Valoarea este valoare numai în măsura în care este trăită, de exemplu, modul în care cineva trăiește frumusețea unui tablou, a unei opere de artă sau a unui peisaj. Omul are numeroase trăiri estetice, etice, religioase, trăiri care capătă uneori accente dramatice, dar acestea nu epuizează fenomenul valorii. Obiectul în prezența căruia se trezește în om sentimentul valorii are, ce-i drept, o pondere importantă, de unde și opiniile eronate conform cărora valorile ar fi doar proprietăți ale lucrurilor [243].

Termenul *valoare* este un concept care se sustrage unei definiții riguroase, întrucât el 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, fără riscul de a greși, că valoarea reprezintă o dimensiune care însoțește permanent existența omului. Valoarea ține de însăși esența omului: omul apreciază mereu, pozitiv sau negativ, diferite lucruri, de la cele materiale (alimente, peisaje etc.), până la cele spirituale, precum o piesă muzicală sau un proces educațional. Mai mult decât atât, se poate afirma că valoarea nu există decât pentru subiectul care o experimentează.

Ca element prin excelență spiritual, valoarea este descoperită de om, atunci când spiritul său se lovește de un obstacol care-l pune față în față

cu mizeria condiției sale, dar, totodată, cu puterea pe care o are de a se autodepăși. Obstacolul este, într-un fel, cel care revelează valoarea, care o face vizibilă. Trebuie să se producă eșecul pentru ca să aibă loc o trezire a conștiinței care începe să perceapă valoarea ca pe o modalitate privilegiată de salvare sau eliberare. Valoarea devine, în acest sens, un fel de remediu împotriva mediocrității la care ne condamnă existența.

Ancorarea în preocupările pentru evidențierea esenței valorii poate fi transpusă în următoarele părți:

- 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 243].

După cum am menționat anterior, etica și morala sunt permanențe ale vieții spiritual-umane, dar în noile condiții create prin reformele în Centrul și Răsăritul Europei, ele sunt tot mai solicitate să contureze profile 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.

T. Sârbu conturează un profil al acestei etici a valorilor și virtuților morale prin șase coordonate. (1) *Prima coordonată* redă trecerea de la asincronia revoluțiilor conservatoare din anul 1989 la schimbările sociale tot mai sincronizate odată cu lărgirea contactelor inter-umane, reforme ale sistemelor interne de norme și a instituțiilor pan-europene și nord-atlantice. (2) *A doua coordonată* 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: de la apărarea mamei și creșterea cât mai armonioasă a copiilor, la lupta hotărâtă cu hedonismul gratuit, cu egoismul și anomia socio-morală; (4) *A patra direcție* rezultă din relațiile eticii cu epistemologia analitică dominantă în filosofia actuală a cunoașterii. (5) *A cincea coordonată* 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 [256, 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 filosofii anglo-saxoni. De asemenea, etica interacționează destul de contradictoriu cu estetica, teologia sau cu tehnologia informațională în plină expansiune [256, pp. 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].

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 filosofii 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”. P.K. Mac Intyre a reformulat maxima astfel: „Sunt ceea ce *tradiția*, împreună cu *natura mea* m-au determinat să fiu” [256, p. 130].

Ca atare, 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*. 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. Totodată, va-

lorile morale nu se schimbă la fel de repede ca și limbajul, deși au strâns legături cu acesta. 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. Absolutul nu rămâne mereu absolut, ci se relativizează atunci când este privit în dinamica timpului istoric uman. Relativul nu este nici el numai relativ, fiindcă participă la absolut.

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. Așa s-au născut alte observații critice, printre care cele ale *cognitivismului*. Acesta susține că judecățile morale sunt purtătoare de adevăr și fals. S-a spus că judecățile de valoare sunt subiective, dar că nu se poate separa factualul de evaluativ. S-a mai adăugat o precizare, și anume că, pe lângă judecățile descriptive, mai sunt și judecățile proiective (care prezintă lucrurile în raport cu reacțiile pe care ni le provoacă) [*idem*, 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 [256, p. 138], dacă ținem seama de contribuțiile diferitelor perspective adoptate în vederea explicării valorilor morale, putem afirma că:



- Valorile morale sunt *valori personale*, deoarece suportul lor este persoana umană și nu faptele ei. Cum menționa Aristotel, vorbim de curaj și avem în vedere omul curajos; vorbim de bun sau bine și ne referim la omul bun și la omul de bine, care trăiește într-un timp și loc istoric determinate. Opusul persoanelor este lucrul, care nu are valoare morală, ci economică.
- Fiind personale, suporturile valorilor morale sunt și *spirituale*. Așa cum în cazul valorilor artistice nu litera tipărită sau pânza vopsită constituie opera de artă valoroasă, ci mesajele ei culturale, tot așa și valorile morale nu se reduc la actele constatabile prin simțuri, ci evocă semnificații spiritual-umane. *Binele* este valoarea morală cel mai des folosită, cu nenumărate sensuri corelate cu tot atâtea nevoi sociale sau motive.
- Valorile morale sunt *scopuri fundamentale ale vieții* oamenilor, în sensul disciplinării nevoilor biologice imediate (hrană, adăpost etc.) și al depășirii permanente a biologicului prin adoptarea unor idei și idealuri mărețe. A trăi cu adevărat viața ca om înseamnă a te ridica de la scopuri materiale, imediate, la scopuri majore, prin elaborare și înfăptuire de proiecte cât mai inedite.

Se consideră că se poate vorbi de un progres moral al omului de astăzi față de oamenii epocilor trecute. Astfel, se poate constata, de exemplu, o creștere a capacității de stăpânire de sine, pe de o parte, și a atenției față de suferințele semenilor de pe diferite meridiane ale Globului, pe de altă parte. Problema mai prezintă un aspect: progresul moral la nivel individual diferă de progresul moral la nivelul mai general al unor țări, regiuni sau continente, respectiv, progresul moral al umanității. Atât într-un caz, cât și în celălalt, progresul moral nu se prezintă omogen, continuu ascendent, lipsit de manifestări spontane și neprevăzute, de excepții atât în sens pozitiv, cât și negativ. Așa se face că pot fi indivizi cu o structură morală rafinată într-o colectivitate neevoluată, aproape de primitivism, așa cum pot fi indivizi imorali într-o familie cu o bună reputație morală. Or, omul valoric moral este omul care are și 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 (înțelegeri, cunoașteri) și adoptare a valorilor, oamenii oscilează, ezită, imită, râvnesc și își dispută în general valori, în particular își doresc să fie „buni” (un termen cu foarte multe înțelesuri), 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 și de a reuși cât mai bine în realizarea proiectelor asumate. Adiacent, mai intervin iscusințe, abilități, predispoziții favorizante ori generatoare de eșecuri. Toate acestea contribuie la îmbogățirea ori sărăcierea valorilor morale în care individul ori grupul își duce viața.

Altă valoare importantă se conține în noțiunea de *bine*, care are o funcție foarte asemănătoare cu aceea a lui *bun*. Dar rareori aceste cuvinte se pot înlocui unul cu celălalt fără ca înțelesul comunicării să nu se schimbe. *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. Exemplu: *X a avut bune intenții, dar ceea ce a făcut el nu a fost bine* (din punct de vedere profesional, legal etc. Adică din punctul de vedere al unor norme stabilite. În felul acesta se vede legătura dintre valoare și normă). Binele nu se poate înțelege însă decât prin raportarea sa la rău. Cunoașterea binelui și a răului este de resortul filosofiei morale [*ibidem*, p. 144].

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*. Cel ce rămâne doar în planul valorii morale nereflectate a binelui răspunde la rău cu rău (*legea talionului*, de la *talis*, de același fel). 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 gentilice. Într-adevăr, atunci oamenii nu aveau înțelegerea individualizării răspunderii și a pedepsei, ci numai pe aceea a răspunderii obiective, iar sancțiunea care se dădea era precumpănitor fizică, corporală. Dar 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. Pentru a defini și înțelege binele și răul, conștiința și cunoașterea morală trebuie să atingă un anumit grad de evoluție și de maturizare, prin socializare, instrucție și educare continuă, inclusiv educarea educatorilor. Iată

de ce etica generală nu poate fi calificată drept un lux, ci o îndeletnicire, destul de complexă, a omului ce *năzuiește să fie*. 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 [*idem*, p. 146].

De aceea, simțul natural al binelui, cu care se spune că oamenii se nasc, trebuie sprijinit prin cunoștințe și deprinderi asigurate de un învățământ corespunzător, respectiv, de o educație morală capabilă să facă față agresiunilor de tip nou, și anume cele produse de puternicele mijloace multimedia, care au influențe de multe ori negative atât asupra tinerilor, cât și a oamenilor mai în vârstă.

Valorile morale de *dreptate* și *echitate* au fost cercetate de filosofi clasici ai antichității grecești atât separat, cât și în relațiile lor reciproce, precum și în corelație cu binele și răul, ca *virtuți* perfecte și ca *principii*. Limbajul etic însă nu a preluat termenii grecești cu care au fost desemnate aceste valori, virtuți și principii filosofico-morale, ci corespondentele lor latine. Termenul *dreptate* provine din latinescul *directus*, în linie dreaptă, adică în acord cu normele morale, și atunci avem dreptate morală, sau cu normele juridice, și atunci vizăm dreptatea legală. Termenul *echitate* are la bază *aequitas*, egalitate, echilibru caracteristic omului echitabil [256, p. 152].

Cele mai multe dezacorduri între adepții dreptății ca nepărtinire apar însă în legătură cu temeiul egalității dintre oameni. În filosofia morală contemporană de limbă engleză, s-au evidențiat doi filosofi partizani ai dreptății ca nepărtinire: John Rawls, care a publicat în 1971 *A Theory of Justice*, la Print, pe 560 p. una dintre cele mai influente lucrări de filosofie politică și Robert Nozick, autorul unei alte scrieri des-citate [197]. 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. Astfel de drepturi ar fi, bunăoară, dobândirea posesiunilor prin transfer drept sau prin metode care nu dezavantajează pe nimeni. Interesant este faptul că autorul nu exclude posibilitatea ca nedreptatea să rezulte din tranzacții individuale drepte [256, 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*.

Persoanele sau grupurile umane au datorii și obligații pentru că ele au anumite drepturi unii față de alții. Într-o exprimare accesibilă, dreptul arată ceea ce se poate pretinde de la altcineva, pe când datoria indică ceea ce ne poate pretinde altcineva nouă. Orice om are, simultan, drepturi și obligații, deoarece el se află destul de frecvent în dubla postură, de a cere ceva de la altcineva și de a da ceva altcuiva.

Deși sunt laturile opuse ale aceleiași ființe umane, drepturile și datorii nu se definesc prin atribute complementare. Astfel, despre drept se spune că, întrucât toate ființele omenești sunt raționale, există un *drept moral natural* valabil pentru întreaga speță umană. Pentru întemeierea acestui drept se aduc mai multe tipuri de argumente: toți oamenii, din toate timpurile, au recunoscut o serie de interdicții și porunci, încât am putea spune că vor continua să procedeze în acest fel și pe mai departe. Datoriile pot fi: *stricte*, pentru dreptatea simplă, și *largi*, când implică și manifestarea carității, a generozității și filantropiei. Dacă ne întrebăm care pot fi sursele datoriiilor, atunci ne vom referi la *conștiința individuală*, care stă la baza obligației morale propriu-zise, și pe care J.J. Rousseau o numea „vocea conștiinței”, precum și la prezența în noi a unei *conștiințe sociale* sau *colective*. Comparativ cu datoriiile, *obligațiile* țin de morala incipientă, mai puțin marcată de participarea activă a agentului moral, ceea ce implică un nivel mai ridicat al conștiinței și autonomiei morale, respectiv, a libertății și responsabilității [*ibidem*, p. 162].

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 împărțit de către membrii unei comunități. Adevărul moral se convertește într-o serie de imperative practice ca: *fii sincer! spune adevărul! ai curajul să spui adevărul!* etc. 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.

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; ruptura, care s-a adâncit continuu din modernitate încoace, între etica înțeleasă de antici ca preocupare pentru viața chibzuită și moralitatea care a fost tot mai mult redusă la „valorile familiei”: căsătoria, divorțul, consumul drogurilor și altele.

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.

Prognoza valorilor morale rămâne o problemă deschisă, ca orice prognoză privind evoluția pe termen mai lung a omului [256, p. 172].

*Valorile etice* au ca purtător omul ca persoană. Valorile eticii vizează acte, atitudini și sentimente ale persoanelor, deoarece sunt liber-conșimțite persoanele au libertatea pe care o manifestă prin faptele lor. P. Andrei recunoaște valoarea nu ca un atribut al subiectului și obiectului, ci o consideră ca o relație funcțională a amândurora. *Valoarea etică e posibilă numai printr-un scop și în vederea unui scop*. Omul este acela care stabilește valori diferite, după împrejurări exterioare sau după pozițiile 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 [291, 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. În funcție de purtătorul său, subiectul individual sau colectiv, 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, la acelea ale unității culturale prin obiectivarea convingerilor, aspirațiilor, prin stabilirea unui consens unitar între ordinea interioară și cea exterioară [*idem*, 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 tuturor membrilor unei comunități. 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. După cum stările conștiinței prin cele trei ipostaze ale eului personal (de moment, imaginar, socializat) în absența reflecției nu devin un mănunchi solidar și unitar, la fel universul axiologic este lipsit de coeziunea și tonusul necesar în absența 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 [291, p. 114].

Valorile etice permit să urmărim ordinea în curs de realizare a activității educaționale. Ele micșorează distanța care separă idealul de real. În ordinea social-istorică existentă și chiar în existența sensibilă, ele pot găsi expresie și sprijin, dar pot întâmpina și dificultăți. Uneori, răul moral poate să devină factor de schimbare atunci când viața e lipsită de reguli și regulile sunt lipsite de viață. Valorile etice ne pot ajuta să trecem peste înfundături sau rupturi de ritm în ce privește cursul normal al educației, ducând la cooperarea integrativă dintre diferitele instanțe ale comportamentului per-

sonal sau social. Valorile etice solicită din partea noastră o adeziune care antrenează resursele profunde ale afectivității, disponibilitățile creatoare ale întregii personalități. Originea și fundamentul valorilor etice sunt inseparabile de actul și efortul prin care omul se opune naturii inumane. Ele au un caracter activ, umanizator și demiurgic [*ibidem*, p. 114].

### 2.3. ANTROPOGENEZA MORALITĂȚII ȘI CADRUL DEONTOLOGIC AL ETICII

**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 [274].

Dacă o raportăm la **etică**, atunci constatăm că *etica, fiind un procedeu sistematic de gândire*, aici 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*. Dacă ne imaginăm două cercuri, unul numit „etică” și celălalt „moralitate”, atunci 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 șampilată orice acțiune ca etică sau neetică, folosind doar **principiul binelui propriu** [274].

Am menționat 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”* [265, p. 17]. În încercarea de a o defini, am afirmat că *etica este o disciplină socio-umană, îndrumă-*

toare și prescriptivă, bazată pe principiile deliberării și alegerii, vizând natura personalității și vieții, formarea caracterului, studiul moravurilor. Este o știință reflexiv-reativă, 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 [235, 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. Moralitatea se articulează în elementele morale pe care le conțin situațiile de viață, de la cele banale și puțin problematice, până la cele limită; viața cea de toate zilele, în elementaritatea ei, fiind saturată de moralitate. Morală și moralitatea au, în sens larg, accepțiunea a tot ceea ce intră în sfera modelării și reglementării etice, ca unitate dialectică a valorilor și antivaloilor. În sens restrâns, noțiunile date trimit doar la ceea ce este pozitiv, util și plăcut, benefic, drept, corect, just; adică, ceea ce este „moral”; se referă la ceea ce este „bine”, la „virtute” – în rostul de ghid al alegerilor, deciziilor, actelor în direcția desăvârșirii umane; orientând exclusiv către latura afirmativă a vieții, către puterea de transformare creatoare a omului în acord cu aspirația realizării-de-sine, de ființă în libertate și demnitate [235, p. 3].

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 [256, pp. 62-65].

Cu limbajul intrăm în domeniul comunicării umane, care ocupă un loc atât de 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. Și așa se ajunge și aici fie la constatarea că „primitivii” nu sunt mai prejos de „civilizați”, recomandându-se „solidaritatea universală”.
- **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.
- **Teoriei informației**. 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 [256, pp. 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: decizii morale în domeniul sănătății oamenilor; faptul că medicina modernă se interesează de persoana bolnavă în întregul ei, adică corp-suflet, familie, mediul social mai mult sau mai puțin sănătos.
- **Etica biologică**, care se compune dintr-o etică internă, vizând onestitatea, și o etică externă, dedicată înțelegerii raporturilor

biologici 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 medicală** cuprindea la începuturile ei principiile etice care guvernează activitățile medicale, fiind una dintre primele etici profesionale cu mare vechime. Astăzi ea cuprinde toate discuțiile asupra problemelor privind asigurarea integrității fizice și morale a oamenilor atunci când sunt supuși tratamentelor medicale. Dar lumea medicală este largă, cu multe valori și virtuți. Și nu e de dorit să fie o singură etică medicală, peste tot.
- **Etica profesională** ar putea fi înțeleasă în două sensuri: ca reflexie etică aplicată unui domeniu particular de activitate (profesii); 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 a dus la includerea în el și a unor norme stabilite de organizații exterioare profesiunilor, cum sunt de exemplu, guvernele. Apare astfel problema relației dintre „public” și „privat”, dintre profesioniști și neprofesioniști [*ibidem*, pp. 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 perpetuu 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 *omnesului*. Când nu mai avem încredere în noi și în semenii noștri devenim amoralisti, adică oameni în derivă” [256, pp. 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. Instinctul este natural, adică înăscut. Indivizii se nasc cu anumite predispoziții de ordin genetic-parental, iar printre acestea sunt și capacitățile lor de a acționa și reacționa prin conduite morale la influențele pe care le exercită asupra lor mediul natural și social-istoric. *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. Aceste variante de psihologism etic ar putea fi depășite printr-o concepție mai largă, care arată că în moralitate psihicul uman acționează prin interacțiunea voinței cu afectivitatea și rațiunea. De asemenea, nu pot fi omise nici condiționările biologice, vitale ale moralității și nici cele de ordin social. *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*, pp. 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* [291, pp. 27-44]. 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*, pp. 27-44].

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 [256, pp. 86-92].

Toate aceste aspecte sunt discutabile, 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. De aceea și manifestările capătă diferite forme: spontane și de moment sau elaborate metodic și de durată; orientate spre lume sau orientate către sine; critice și negative sau îngăduitoare și pozitive; normale și firești sau anormale și grotești etc. *Manifestările morale* sunt corelative cu acțiunile umane, care mai întâi sunt imaginate, realizate în plan ideal, simbolic și virtual. Tolerarea, indiferența și alte conduite morale capătă, așadar, sensuri mai exacte în ca-

drul 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 învățământului, structurilor sale fundamentale, printre care și raportului dintre pregătirea profesională și cea umanistică, de cultură filosofico-morală, religioasă, artistică. Dacă științele naturii și tehnicii și-au dobândit un loc bine definit în programele de pregătire școlară de astăzi, filosofia și științele omului rămân deficitare în procesul educațional actual. Societatea cunoașterii care se profilează în Europa comunitară aduce, indubitabil, un nou echilibru curricular, asociat cu etica nouă ce se abordează acum [256, pp. 115-123].

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 [291, pp. 27-44].

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 [122, 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. Omul nu este om decât în lume, printre oameni și pentru oameni. Dimensiunea afectivă a moralității reprezintă nu numai humusul din care se constituie în același timp voința și cogniția, dar sentimentele și preferințele mărturisesc că avem ceva de ales. Moralitatea implică *in nuce* reacția axiologică. Niciodată, relevă L. Grünberg [126], termometrul axiologic nu arată cota zero. Conform poziției lui Gert, *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

aceaia 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. Nimeni nu poate nega că prevenirea și eliberarea de suferință reprezintă un ideal moral sau că blândețea și onestitatea reprezintă virtuți morale [122, p. 6].

Un plus de claritate la relația dintre etică și moralitate o găsim în concepția lui J. Habermas [115, pp. 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 definitorii 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 115, p. 123]

<i>Criteria</i>	<i>Etică</i>	<i>Moralitate</i>
Concept fundamental	bine/rău	corect/incorect drept/nedrept
Unitate fundamentală	valori	norme
Întrebare fundamentală	<i>Ce este bine pentru mine sau pentru noi?</i>	<i>Ce este drept? Ce se cuvine să fac și de ce? Ce este corect?</i>
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. În ceea ce privește conceptul de **deontologie**, acesta își are rădăcina în grecescul *δέον / déon*, care înseamnă: *ceea ce trebuie, ce se cade, ce se cuvine*; pe scurt, *datorie*. În combinație cu *λόγος / logos* – studiu, teorie, disciplină de studiu, *deontologia* desemnează *teoria datoriei*; mai exact, *teoria îndatoririlor*, deci a obligațiilor conștientizate, interiorizate, asumate, în baza cărora se manifesta omul. *Deontologia* reprezintă „teoria datoriiilor morale; morala profesională; teoria datoriiilor și drepturilor în exercitarea unei profesii”. *Deontologia* 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 drep- turilor, îndatoririlor și etaloanelor de acțiune, de apreciere și comportare într-un domeniu al vieții social-utile [256, p. 62].

În acest sens, putem vorbi de anumite moduri **etico-deontice**: *obligatoriu, permis, tolerant, interzis, strict controlat, indiferent etc.* Nu trebuie ignorate însă și noile paradoxuri apărute, de genul *obligației derivate* (E obligatoriu că dacă încetăm lucrul, să prezentăm un certificat medical). Nemulțumit de paradoxurile logicii deontice, M. Bunge a propus ca revizuirea eticii să se facă simultan cu elaborarea de noi teorii ale valorii și ale acțiunii corecte, conforme cu știința și tehnologia timpului [Apud 256, pp. 62-65].

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) [265, pp. 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 265, pp. 472-480].

Astfel, în perspectiva deontologică, cea mai importantă distincție se face între ceea ce este permis și ceea ce este interzis, iar definiția obligației are la bază ideea de fapt nepermis: ceea ce este obligatoriu nu se permite a fi omis. Deci opiniile diferă cu privire la obligațiile ce le revin subiecților. Pe lângă neîncălcarea regulilor, se consideră că cea mai mare parte a sferei moralei și, implicit, timpul și capacitățile individului trebuie consacrate acțiunilor permise. 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].

Dar, în definitiv, constatăm că întrebările despre morală au răspunsuri corecte, corectitudinea lor provenind din fapte morale obiective, că aceste fapte sunt determinate de circumstanțe și că prin raționamente morale putem descoperi care sunt aceste fapte morale obiective determinate de circumstanțe [265, pp. 430-436].

Este de reținut și ideea că funcțiile eticii sunt determinante în înțelegerea aspectelor moralității eticii. Acestea sunt următoarele:

**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 înlăptuiască 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. Mai trebuie să se țină seama că avalanșa actelor normative, a legilor juridice mai ales, nu va putea niciodată remedia caracterul lor lacunar. Totodată, țesătura încâlcită de norme poate să asfixieze reflecțiile și interpretările etico-morale, care trebuie să fie permanente în viața comunităților umane. 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. După cum se poate vedea, sub nici un aspect, fenomenul moral nu este situat pe o linie de mijloc, ci într-o anumită lumină, cu anumite accente, și anume, cele bazate pe capacitatea noastră de a surmonta dificultăți, mobilizându-ne.

**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.

Funcția persuasivă nu este specifică numai eticii, ci tuturor științelor sociale și umane. Persuasiunea este mai mult o formă de acțiune și mai puțin o formă de cunoaștere, deoarece acum intră în funcție mai mult voința, dorința de a-l găsi alături sau de a-l înlătura pe ascultător în cutare sau cutare problemă, soluționată într-un anumit mod la un moment dat de către cineva.

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

- *strategie constrângătoare* (represivă), realizată prin invocarea unor instanțe coercitive, cum sunt oprobriul public, izolarea față de colectivitate, sancțiunea penală, „infernul” și altele asemănătoare. Tot acum se produc conflictele de conștiință și se folosesc diferite epitete morale de genul *scandalos*, *intolerabil*, *abominabil* etc.;

- *strategie stimulativă*, 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 procedeelelor de dezvoltare a ideilor, valorilor și virtuților morale.

În prezentarea orală a subiectelor etice intră în funcție atât exemplul personal sau alte modele, cât și talentul oratoric mai mult sau mai puțin înăscut al eticianului. Printre altele, acesta se folosește de puterile sale de a simți reacțiile asistenței, care nu este niciodată pasivă. Mai intră în joc și cadrul de desfășurare a expunerii. De la acesta se trece apoi la cadrul social general, în care ordinea politică și de drept au un rol covârșitor astăzi.

Pedagogia universitară contemporană recomandă profesorilor de etică și filosofie să nu reducă metodele de persuasiune la povețe și alte procedee moralizatoare, care produc deservicii atât disciplinei, cât și procesului educațional în ansamblu. Totodată, se constată 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 [256, pp. 72-77].

Fiind o disciplină filosofică cu un caracter aparte, lumea moralei fiind eminentemente o lume a intersubiectivității, a interacțiunilor dintre indivizi, precum și dintre individ și grupurile umane sau dintre grupurile umane însele, 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 [110].

## 2.4. DEMNITATEA UMANĂ ȘI DEVENIREA PERSOANEI ETICE

După cum am remarcat, epoca modernă a găsit în Kant cel mai mare interpret al conceptului de *demnitate umană*. El definește *demnitatea* ca fiind acea valoare care nu are preț, incomensurabilă, pentru că demnitatea se definește ca ceea ce este scop în sine și care nu poate fi obiect de schimb comercial. Celebra formulă kantiană, care adesea răsună în

epoca contemporană, prin care *este nevoie să tratăm omul întotdeauna ca finalitate nu numai ca mijloc*, exprimă esența care leagă demnitatea de ființa umană. Ceea ce ne permite să atribuim omului demnitatea este, după Kant, faptul că acesta este capabil să fie un „agent moral”. Kant afirmă că moralitatea este condiția exclusivă pentru ca o ființă rațională să poată fi finalitate, scop în sine, pentru că numai în baza acesteia această ființă se poate constitui ca membru legislativ al domniei scopurilor. Iată de ce numai moralitatea, și umanitatea capabilă de moralitate, pot avea demnitate [150, pp. 77-78]. Noțiunea de demnitate, la Kant, pare deci să definească, cel puțin la prima vedere, 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*. Putem nota aici că anumiți gânditori contemporani care se ocupă de bioetică tind să interpreteze această teză ca și cum demnitatea nu ar privi omul capabil de a fi *agent moral*, ci numai când este în mod concret, în măsură să exercite această capacitate. În acest mod, noțiunea de *persoană* sfârșește cu indicarea, de fapt, a adultului capabil să înțeleagă și să vrea, cu consecința că ființele umane care, datorită condițiilor de dezvoltare sau a patologiei și infirmității nu exercită această capacitate, sunt private de calitatea de persoană.

Demnitatea umană, în această perspectivă, încetează să mai fie un calificativ al ființei umane, care îl pune între valorile incomensurabile, ce nu au preț și nu pot fi niciodată tratate ca mijloc pur, și devine o calitate a unei faze particulare a vieții, o calitate între altele, pe care o poate avea mai mult sau mai puțin, în funcție de dezvoltarea omului sau a condițiilor sale de sănătate. Evident, dacă persoana indică o activitate și nu o ființă vie, fiecare ființă umană este persoană în anumite faze, într-un mod mai mult sau mai puțin adecvat.

Se înțelege ușor, astfel, de ce s-a putut disocia noțiunea de *ființă umană* de cea de *persoană*. În acest context, persoana nu indică pe cineva, ci activitățile unuia, adesea reduse la părți ale corporalității (creier, sistem nervos). Astfel este evident faptul că 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 trebuie să plecăm, în primul rând, de la experiența pe care o avem despre noi înșine, de la experiențele trăite de corpul nostru, de la continuitatea în care experiența cunoașterii și a gândirii este experiența

întregii noastre persoane și nu a unei părți (*eu sunt cel care gândesc, nu creierul meu gândește pentru mine*).

Din acest punct de vedere, 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: această carne, aceste oase, acest suflet sunt principiul de individualizare pentru om [279, p. 24]. Toma furnizează aici o clarificare decisivă chiar pentru înțelegerea conceptului de persoană în anumite contexte referitoare la bioetică. Noțiunea de persoană este analoagă și *nu arată pe oricine, ci anumite caractere ale acestuia*. Astfel, dacă dorim să vorbim despre modul de a fi al persoanei umane trebuie să vorbim despre persoana umană. Și persoana umană (adică fiecare dintre noi) se caracterizează chiar prin corporalitatea sa.

A defini persoana umană înseamnă, pentru Toma, să sublinieze *specificul identității și subiectivitatea* care derivă din uniunea substanțială a unui suflet spiritual cu una materială, moștenită prin procesul de generare umană. Această unitate, făcută din suflet spiritual și din materie, este omul, persoana umană care există ca identitate proprie. Omul nu este nici corpul său, nici spiritul său, ci o ființă concretă care se schimbă în timp și care este capabilă de a gândi, deoarece este un anume tip de ființă.

Rezultă clar astfel de ce **conceptul de ființă umană și cel de persoană 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.

**Omul este subiect și pentru acest fapt poate fi definit ca persoană.** 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.** Pentru acest fapt, omul este demn de respect și nimeni nu ar putea să facă sau să sufere faptele care nu sunt la înălțimea recunoașterii valorii sale, a demnității sale de neînlocuit. Această subiectivitate ontologică, exprimată prin noțiunea

univocă 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, este indicat să constatăm 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*. În această societate dominată, pătrunsă de religie, evident că modelul era definit prin religie și, înainte de toate, prin cea mai înaltă expresie a științei religioase, teologia. Dacă exista un tip uman ce trebuia exclus din *panorama omului medieval*, acesta era tipul pe care îl vom numi mai târziu *libertin, liber-cugetător* [156].

Așadar, omul pentru antropologia creștină medievală este făptura Domnului, care l-a făcut pe om și i-a dat explicit stăpânirea asupra naturii: flora și fauna care să-i ofere hrana. Omul medieval are deci 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.

Viziunea pesimistă asupra omului, slab, vicios, înjosit în fața lui Dumnezeu, este prezentă de-a lungul întregului Ev Mediu, mai accentuată însă în timpul Evului Mediu timpuriu (sec. IV-XII), în timp ce imaginea optimistă a omului, răsfrângere a chipului divin, capabil să continue creația pe pământ și să se mântuiască, are tendința de a se impune începând cu sec. XII-XIV.

Interpretarea *condamnării la muncă* domină antropologia Evului Mediu. Este lupta între două concepții asupra muncii/trudei și a omului la lucru. De o parte, se insistă asupra muncii cu caracter de blestem și pedeapsă; de cealaltă, asupra potențialităților muncii ca instrument de răscumpărare și mântuire [*ibidem*, p. 9].

Din această antropologie creștină s-au ivit două concepții asupra omului, care, de-a lungul Evului Mediu, au avut tendința de a se amplifica până la o adevărată definiție a omului: apare omul călător, *homo via-*

tor, 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*, iar în sec. XIII, sub forma cea mai înaltă și cea mai primejdioasă cu puțință a pelerinajului, un *cruciat*. În alt aspect, apare omul ca *penitent*. Omul Evului Mediu este oricând gata să răspundă la o calamitate, la un șoc evenimential printr-o penitență excepțională.

Omul din care dogma și practica creștinismului medieval tind să facă un tip universal ușor de recunoscut în orice condiții este o ființă complexă. Mai întâi, el este constituit prin unirea conflictuală a sufletului și a trupului. Indiferent de disprețul creștinismului medieval față de corp, „acest dezgustător veșmânt al sufletului”, omul medieval este constrâns nu numai prin experiența sa existențială, ci și prin învățătura creștină să trăiască în funcție de cuplul trup-suflet.

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 [156, p. 11].

În sfârșit, concepțiile medievale asupra omului îl integrau toate, într-un fel sau altul, în societate. Societățile se străduiesc să-și descrie structurile cu ajutorul schemelor, care sunt pertinente cu două condiții: să corespundă realităților sociale concrete, să ofere mijloace intelectuale adecvate celor ce vor să conceapă sau să conducă aceste societăți. 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 există. 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” [156, 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, 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 [119, 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*, p. 7]. 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. Este o realitate ce trebuie recunoscută, oricare ar fi filosofia sau filosofiele despre om. Sunt asociate Renașterii figurile pe care „timpurile noi au pus pecetea noutății”, figuri consacrate de opere literare sau plastice, prințul, curteanul și condotierul fiind poate cele mai celebre [119, 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 frapează mai cu seama la scriitorii și istoricii este aceasta 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 pictorii și sculptorii portretizează chipuri omenești de neuitat și în care filosofii nu obolesc 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 [119, 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 felul acesta, dacă trebuie să facem distincția dintre o filosofie despre om, care devine din ce în ce mai subtilă și mai profundă o data cu trecerea vremii, și o istorie a oamenilor, care se transformă după modele noi într-un moment critic al societății, este evident, de asemenea, că o reflecție teoretică asupra omului, asupra naturii și destinului său, asupra simțămintelor sale, asupra funcțiilor și activităților sale, asupra raporturilor sale determină o serie de variații în evoluția lui, dar și în cea a societății în care trăiește [*ibidem*, p. 18].

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*. Trans-gresorii care continuau să difuzeze barbariile trebuiau alungați ca niște fiare (*de civitate ejiciatur, ut pestifera bellua*) [*idem*, 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 [300]. 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 miram 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 nouitate 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”*. Se-

colul XVII a fost o epocă de răscoale 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 [295]. 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 recunoscutibile 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 împărtași, 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. Din acest punct de vedere, s-a afirmat, pe bună dreptate, că însingurarea sufletului romantic reprezintă numai un moment, trăit din nevoia de „tăcere sfântă”, de reculegere indispensabilă reflecției și creației. 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”* [247] 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. Aceasta nu diminuează însă cu nimic valoarea lor, ba dimpotrivă, deoarece savoaarea și densitatea informației, coroborate cu perspectiva generală asupra perioadei discutate, sporesc, indubitabil, valoarea lor [117, p. 14].

Intellectualul romantic rămâne mai ales un melancolic, stânjenit de finitudine, însetat de infinit și trăind „plăcerea... de a oscila nehotărât între acești doi poli. 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].

În felul acesta, dacă astăzi vorbim despre o etică „coborâtă” din istoria omului, atunci constatăm că aceasta e o etică ce este și nu este, și totuși este, deoarece este de găsit totuși în aceste perioade germenul 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 exigentă, 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 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 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**

Perioada	Caracteristici	Actualizări din perspectiva persoanei etice
Omul medieval	<ul style="list-style-type: none"> <li>• capabil să continue creația pe Pământ</li> <li>• om mereu călător</li> <li>• om penitent</li> <li>• om social (orășeanul)</li> <li>• omul profitului</li> <li>• omul nu există ca intelectual</li> <li>• un mare visător</li> <li>• om al viziunii, al gândirii simbolice</li> </ul>	<p><i>Persoană microcosm</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• om creativ și creator</li> <li>• om global</li> <li>• om gânditor</li> <li>• om comunitar</li> <li>• om al relațiilor de piață</li> <li>• intelectual</li> <li>• cu mari idealuri de viață</li> <li>• vizionar</li> </ul>
Omul Renașterii	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se produce afirmarea omului și a valorilor umane</li> <li>• situarea omului în centrul Universului</li> <li>• idealul umanist – războinicul instruit</li> <li>• omul este tratat ca o mare minunăție</li> <li>• se produce descoperirea omului</li> <li>• marea curiozitate a omului pentru om</li> <li>• omul este regat al naturii</li> </ul>	<p><i>Persoană nobilă</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• om ca valoare umană de bază</li> <li>• globalizarea</li> <li>• umanizarea omului</li> <li>• omul ca minune</li> <li>• omul ca descoperire</li> <li>• relația om-om ca o relație etică</li> <li>• omul în armonie cu natura</li> </ul>

Omul Barocului	<ul style="list-style-type: none"> <li>• omul agitațiilor</li> <li>• omul conflictelor</li> <li>• omul <i>furiosus</i></li> </ul>	<i>Persoana contradicțiilor</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• omul problemelor secolului</li> <li>• omul „pus” în primejdie de fenomenele negative (<i>terrorism, boli incurabile</i> etc.)</li> </ul>
Omul romantic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• emanciparea individului</li> <li>• proclamarea autonomiei omului</li> <li>• om al ambivalenței care se caută pe sine</li> <li>• omul are diverse roluri sociale</li> </ul>	<i>Persoana emancipării</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• emanciparea personalității</li> <li>• omul liber</li> <li>• omul care știe ce-i trebuie, de ce are nevoie</li> <li>• omul în relație cu alți oameni</li> </ul>

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).*

În felul acesta, prin prisma celor expuse mai sus, putem formula următoarele **concluzii**:

- 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 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. *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.

- Am 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: *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.*
- 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 moarte, 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.

Dincolo de unele obiecții, care pot fi formulate în raport cu etica lui Kant, rămân valoroase pentru orice etică, inclusiv pentru cea în pedagogie următoarele idei: 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 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*. Ancorarea în preocupările

pentru evidențierea esenței valorii a fost transpusă în următoarele părți: 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).

S-a mers pe ideea că *valorile morale sunt senzoriale*. Unele dintre ele convertesc mijloacele în scopuri, altele sunt înnăscute și nu se învață cu ajutorul unui profesor, care stabilește penalizări și recompense. Trebuie să menționăm 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*. Cel ce rămâne doar în planul valorii morale nereflectate a binelui răspunde la rău cu rău (*legea talionului*).

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*. Orice om are, simultan, drepturi și obligații, deoarece el se află destul de frecvent în dubla postură, de a cere ceva de la altcineva și de a da ceva altcuiva.

- S-a stabilit, de asemenea, că *valorile etice* au ca purtător omul ca persoană. Valorile eticii vizează acte, atitudini și sentimente ale persoanelor, deoarece sunt liber-consimțite, persoanele au libertatea pe care o manifestă prin faptele lor. *Valoarea etică e posibilă numai printr-un scop și în vederea unui scop*. 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.
- **Dacă o raportăm la educație**, atunci constatăm că *etica este un procedeu sistematic de gândire* și aici nu există legi categorice și nu există ordine, există doar acțiuni congruente cu

un curent etic. 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. 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 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 ființă 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.
- 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*; mai exact, *teoria îndatoririlor*, deci a obligațiilor conștientizate, interiorizate, asumate, în baza cărora omul are a se manifesta. *Deontologia* reprezintă teoria datoriiilor morale; morală profesională; teoria datoriiilor și drepturilor în exercitarea unei profesii. *Deontologia* 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 apre-



- ciere și comportare într-un domeniu al vieții social-utile.
- 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.
  - 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 directe, 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.



# Capitolul 3.

**ETICA APLICATĂ ȘI VALORIZAREA  
METODOLOGICĂ A EDUCAȚIEI**

### 3.1. COORDONATE METODOLOGICE ALE ETICII APLICATE ÎN EDUCAȚIE

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*.

Filosofii moralei au fost întotdeauna interesați, într-o măsură mai mare sau mai mică, de utilitatea și *aplicabilitatea* ideilor lor. Etică aplicată (*applied ethics*) este un produs apărut în SUA prin anii '60. Contextul apariției a fost acela al marilor schimbări axiologice, provocate de mișcările pentru drepturile civile ale populației, de marile tulburări studențești și de militantismul societății civile pentru „eliberarea femeilor”. Din stradă, din parlament, din tribunale și de pe primele pagini ale ziarelor, aceste subiecte ale agendei publice au ajuns destul de repede în *programele de studiu ale universităților*, profesorii de filosofie profitând de ocazie pentru a lansa *un curs nou*, ce satisfăcea pe deplin gustul studenților. Noua mișcare a avut ca rezultat un ansamblu de cercetări care au fost treptat adunate în culegeri tematice și a început în acest fel să se dezvolte *un domeniu nou de cercetare filosofică*, dar cu tendințe tot mai clare de separare, numit *etică aplicată*. Denumirea sugerează credința metodologică inițială: era vorba despre încercări de *aplicare* a marilor teorii etice, mai ales a kantianismului și utilitarismului, la controversele ce apăreau în opinia publică [190, p. 2].

Începând cu anii '70, bioetica devine disciplina de bază a eticii aplicate și începe să se organizeze instituțional, plecând, de data aceasta, nu de la nevoile filosofilor, ci ale *practicii medicale* și cercetării științifice. Or, se poate vedea destul de ușor că marile teorii etice sunt instrumente inadecvate pentru a face educația morală a medicilor ori surorilor medicale, că ele nu pot fi folosite direct pentru îmbunătățirea relației personalului medical cu bolnavii [184].

Ca să fie formulat un răspuns, se pleacă de la premisa că o teorie etică oferă un principiu moral universal din care se pot deduce o serie de reguli morale generale cu privire la clase sau tipuri de acțiuni care, împreună cu o premisa minoră conform căreia un anumit act are anumite caracteristici, determină *deductiv*, deci necesar, că acel act e o datorie morală.

- *Cântărirea temeiurilor*. Această modalitate de a folosi teoriile în practica judecării morale se referă la teoriile pluraliste, cum e intuiționismul lui Ross: aceasta nu se bazează pe ideea de deducție pentru că nu stabilește o ordine de prioritate între datoriile *prima facie* furnizate de teorie. Noi putem obține din aceste

datorii *prima facie* anumite judecăți particulare printr-un proces de „cântărire intuitivă a temeiurilor” în funcție de context [190, p. 4].

- *Specificarea normelor.* 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, afirmă H. Richardson [246]. Prin specificare refacem *coerența* unui sistem de norme în cursul procesului de aplicare a lor. Rămân, desigur, multe probleme deschise legate de relația dintre original și specificare etc. Dar reușim în acest fel să restabilim „echilibrul reflectat” prin introducerea unei norme „specifice”, care păstrează într-o anumite măsură esența normei originale, dar permite, totodată, să lucrăm cu regula astfel modificată fără a mai genera vechiul conflict normativ [43].
- *Teoria virtuții.* Pare a fi o soluție alternativă la disputa deontologism-consecinționism. Din perspectiva acesteia, acțiunea moralmente corectă e definită ca acțiunea pe care ar face-o un agent (perfect) virtuos dacă ar fi pus să acționeze în circumstanțele particulare în care noi trebuie să facem evaluarea – virtuțile fiind acele trăsături de caracter care aduc beneficii agentului și celorlalți [190, p. 4].
- *Echilibrul reflectat.* Aceasta e metoda coherentistă de justificare, conform căreia testăm principiile teoriei văzând care sunt implicațiile lor pentru cazurile particulare, revizuind cazurile particulare în lumina principiilor, dar neezitând totodată să revizuim 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 [190, p. 7].

Dar dincolo de varietatea modalităților în care o teorie etică ar putea da formă judecăților noastre morale particulare, dovedindu-și utilitatea, subzistă totuși un mare neajuns pe care atitudinea pro-teorie pare să-l aibă: *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. Confrunțați cu situația în care, pentru majoritatea dintre noi, nu există o *singură* teorie corectă sau un *singur* cadru teoretic unificat din care să poată fi deduse toate judecățile

morale particulare, provocarea centrală a eticii aplicate a părut multo-  
ra să fie aceasta: cum e posibilă *unitatea deliberării morale* în condițiile  
unei atare lipse de coerență teoretică [43].

Și aici apare întrebarea pe ce bază putem selecta și *adopta* o teorie,  
la care există mai multe posibilități de răspuns. Persistența dezacordurilor  
etice între susținătorii diferitelor teorii e considerată de mulți ca o dovadă  
a imposibilității existenței unei alegeri morale corecte. Lucrurile sunt chiar  
mai complicate, căci aceste teorii intersectează, pot fi combinate în diferite  
feluri, fără a exista un acord cu privire la care anume combinație e cea bună.  
Există dezacorduri de interpretare chiar în interiorul *aceleiași* teorii și ne  
lipsește o formulă magică pentru aplicarea lor fără probleme [190, p. 6].

O soluție alternativă, care nu are însă mai multă forță de convinge-  
re, e aceea de a propune o *sinteză* a (tuturor) teoriilor existente. Așa se  
adoaptă rațional o teorie nu prin *excluderea* teoriilor concurente, ci prin  
*includerea* lor într-o nouă teorie, într-un așa-zis „*utilitarism kantian*”. Se  
crede destul de ferm în acest eclecticism teoretic și se recomandă *metoda  
sintezei*, de inspirație aristotelică (*metoda diaporematică*), tuturor ace-  
lor care fac filosofie. În felul acesta, se exclude disconfortul provocat de  
adoptarea unei singure teorii în condițiile în care știm prea bine că există  
teorii alternative.

O soluție întru totul practicabilă se pare și aceea care pleacă de la  
premisele *acceptării pluralismului*. Acest model, afirmă V. Mureșan, apro-  
ximează 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 ajun-  
ge la un punct de vedere comun decât dacă cei care analizează sunt *fă-  
cuți* să adere, cel puțin în parte, la vederile celuilalt – or aceasta e o opera-  
ție de „schimbare a paradigmei”, o operație esențialmente *irațională* (ca  
trecerea *bruscă* de la o percepție la alta a unui desen ambiguu), rezultat  
al unei intense activități de *convingere* la care participă *toți* – utilizând  
mijloace *raționale și iraționale* (persuasive) [190, p. 7].

Am putea clasifica opoziții relevante pentru soluțio-  
narea problemelor de etică aplicată în trei categorii:

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

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

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

*Decizia morală e unică, valabilă pentru fiecare om în parte, și e chiar o indecență să încerci universalizarea ei.* Orice încercare de a trata sistematic, obiectiv, normativ asemenea judecăți particulare, care sunt complet dependente de context, distorsionează fenomenul studiat și ne împiedică să-l înțelegem. Lumea noastră morală e dominată de contingență și de ambiguitate și orice tentativă de a o subordona unor principii mai fundamentale decât practicile morale pe care le avem e o abordare artificială a realității morale.

De asemenea, în ceea ce ne privește, trebuie să aplicăm **metoda cazuistică**, neconfundând-o cu *metoda exemplelor*, menită să illustreze *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 anume 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”. 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. Cu alte cuvinte, avem de-a face cu un mod de evaluare morală care se bazează pe *precedente* (o „moralitate cutumiară”) și lărgiște sfera cazurilor acceptate utilizând *raționamente prin analogie*: dacă o persoană are o proprietate ce e asociată cu o a doua proprietate iar o altă persoană are de asemenea prima proprietate, atunci putem conchide că e plauzibil (probabil) să susținem că a doua persoană are și ea a doua proprietate [190, p. 10].

Desigur, este evident că asemenea extinderi analogice ale experienței morale trecute la cazuri noi nu garantează adevărul, dar reprezintă un mod de justificare etică uzuală și practicabilă, ce conferă importanța cuvenită acordurilor și practicilor morale moștenite prin tradiție. În această viziune pragmatică, „etica se dezvoltă din *consensul social* format în jurul unor cazuri” [31]. Plecând de la practica didactică, T. Beauchamp conchide astfel discuția cu privire la relevanța studierii teoriilor etice pentru a putea interpreta analizele de caz.

Așa-zisul „**principiism**”, dezvoltat mai ales în bioetică, 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 Rawls. Principiștiții pleacă de la premisa că *principiile*

se află în miezul vieții morale, în ciuda unei pleiade de abordări care sunt tentate să arunce peste bord *principiile etice* odată cu teoriile. În locul explicației fenomenului moral și al întemeierii teoretice a unor principii și proceduri de evaluare, ei urmăresc acum găsirea unui set de valori larg acceptate care să ghideze evaluările morale din domeniul biomedical. Trebuie spus că *abordarea principiistă* s-a vrut de la bun început o procedură de decizie adaptată nevoilor *bioeticii*. Aplicarea ei la alte domenii era privită ca problematică sau, în orice caz, ca presupunând o elaborare *sui generis* [190, p. 13].

Acest **cadru metodologic** are la bază:

- *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).

Cele patru 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. De aceea această procedură a fost numită „abordarea bioeticii bazată pe patru principii” sau „*principiism*”. Cele patru principii au fost apoi discutate explicit și un număr de „reguli specifice” au fost întemeiate pe ele pentru a arăta de ce și cum cad cazurile particulare sub aceste principii. Alți autori, europeni, preferă să vorbească despre *principiul demnității*, principiu care a cunoscut mai multe formulări, majoritatea având filiații cu gândirea religioasă și cu conceptul de „sacralitate a vieții” [*ibidem*, pp. 14-15].

Aceste patru principii nu sunt întemeiate pe marile teorii etice, ci pe ceea ce autorii numesc „moralitatea comună”. **Moralitatea comună e 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”.

Dacă teoriile etice ale filosofilor moralei nu sunt direct utile în activitatea zilnică a personalului sau în educația morală a școlărilor, aceasta nu înseamnă neapărat că ele nu au nici un fel de utilitate, directă sau indirectă. Există contexte practice în care ele sunt direct utile. Sau vor exista în viitor asemenea contexte pe care încă nu le știm. Tabloul de ansamblu e următorul: există un spațiu al cercetării filosofico-morale fundamen-

tale, în care *specialiștii în etică* își desfășoară activitatea de descoperire a structurilor de limbaj, gândire și comportament care fundamentează domeniul *moral*.

Aceste paradigme intermediare au fost în general elaborate în funcție de nevoile beneficiarului și nu au o aplicabilitate universală. De aceea ele trebuie privite relativ la context și extinse cu precauție. Ar mai trebui amintit că una din sursele majore ale acestei probleme e inexplicabila inabilitate de a distinge explicit contextele socio-instituționale *diverse* în care putem folosi aceste paradigme intermediare. Căci nu toate se potrivesc în orice context. Conștientizarea adecvării lor la un anumit cadru practic e o condiție atât a unei bune exploatare a lor, cât și a evitării autoiluzionării [190, p. 20].

Prin urmare, 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 diverșilor beneficiari externi, *împreună cu aceștia*;
- acela de *instructor al instructorilor* sau specialiștilor în etica aplicată.

Acum filosofii moralei se retrag din rolul pe care și l-au asumat la începuturi, acela de „experți” morali care pretind că sunt singurii apti să ofere verdicte morale biologului, pedagogului sau omului de afaceri. Atunci când e vorba de predarea eticii sau de formarea unor specialiști în *pedagogia eticii*, se pare că profesorul cel mai bun nu e filosoful, ci un *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*. Cercetarea pedagogică poate fi realizată de o persoană cu *dublă specializare*, pedagogico-etică sau etico-pedagogică. Căci *pedagogia etică* și consultanța educațională au devenit *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 (cu excepția unor cursuri generale, de orientare în domeniu) și să fie transferată unor centre de cercetare de interfață, caracterizate prin activități *interdisciplinare*. Cel mai important rezultat al disputei pro-teorie / anti-teorie în etică se pare această externalizare [Apud 190, p. 22].

**Noua strategie de abordare** poate fi una „de jos în sus”, de la cerințele experienței pedagogice spre conceptualizările și principiile morale,



opusă strategiei mai vechi, „de sus în jos”, a „deductivismului”, derivarea logică a cazurilor particulare din principii etice universale. Apar, cu acest prilej, germeii unui curent „anti-teoretic” în etică, în forme mai mult sau mai puțin radicale, ca și o tendință de separare a celor ce se ocupă de „etica profesiilor” sau de „etica publică” în raport cu filosofii teoreticieni din mediul universitar. Locul firesc al acestor etici ai profesiilor este văzut acum în facultățile științifice de profil medical, economic etc. sau în *centrele interdisciplinare de cercetare*. Nu mai există o „etică aplicată”, nici măcar „bioetică” în genere, ci „*etici aplicate*” *extrem de specializate* (etica terapiei genetice, etica biotehnologiilor, etica dopajului în sport etc.). A început, în ultimii ani, un proces de *externalizare* a acestor etici aplicate hiperspecializate dinspre catedrele de filosofie înspre centre de cercetare interdisciplinare în curs de constituire, recunoscându-se tot mai des că acest câmp de cercetare nu mai reprezintă o specializare filosofică.

*Etica aplicată* este formată, așadar, 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 bunăstării animalelor, etica în afaceri, bioetica, etica medicală, etica mediului, etica cercetării științifice, etica în politicile publice, 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. 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. Habermas revine la 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 nedureeroase 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** [159, p. 34].

Remarcăm aici că „societatea postmoralistă desemnează epoca în care datoria este *edulcorată* 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 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*.

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 datorii față de propria persoană la un limbaj în care prevalează considerente legate de „*gestiunea performantă a propriei persoane*” [*idem*, p. 86]; în loc de „maximă a acțiunii” se vorbește acum de „sfaturi tehnice pentru ameliorarea vieții personale” [*ibidem*, p. 97].

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 scientista că adevărul este de resortul științei. În al doilea rând, ascensiunea profesionalizării în problemele moralei [*idem*, 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 imperativul 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 [159, p. 251].

Aderând la opinia lui 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.

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* [192].

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*. Mai mult, trebuie să folosim această situație, definitorie pentru societățile democratice, spre a găsi calea asigurării unui maximum de obiectivitate, convergență și întemeiere rațională evaluărilor etice. *Pluralismul metodelor nu exclude convergența rezul-*

*tator.* 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*].

Există următoarele explicații posibile ale acestui fapt. Prima e aceea că principii morale conflictuale și rivale pot duce, surprinzător și neașteptat, la aceleași rezultate în evaluările de etică aplicată. A doua explicație e că membrii grupului de evaluare menționat nu aplică în fapt principiile (teoriile, viziunile etice) pe care pretind că le aplică: în realitate, ei nu judecă după reguli, ci după *cazuri*, și aceasta fără să-și dea prea bine seama. Erau cazuști fără să știe. Utilizarea *implicită* a aceleiași metode i-a dus la aceleași rezultate. Decizia acceptării unei *politici morale* complexe nu e niciodată strict etică. Or, decizia etică reală are loc în *societate*, care e un spațiu în care se manifestă concurențial interese diverse, mai importante sau mai puțin importante, unele locale sau egoiste, altele fundamentale și vizând întreaga umanitate. Regulile morale apără anumite interese *fundamentale* largi, însă variabile istoric, și ne restricționează comportamentul în așa fel încât să se asigure satisfacerea intereselor tuturor celor implicați într-o manieră neutră și imparțială. În aceste condiții, e imposibil ca adoptarea unei noi reguli morale să nu depindă și de interesele economice, juridice, politice, educaționale etc. ale societății [*idem*].

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 dezbateri publice, jurii cetățenești sau *conferințe de consensualizare*. În orice caz, comunitatea trebuie să aibă sentimentul că noua regulă morală e regula *ei*.

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. Așa încât va trebui să învățăm că e preferabil să invităm la discuțiile de evaluare pe teme concrete persoane reprezentând diverse opțiuni metodologice din spațiul moralei. În plus, e cazul să ne instrumentalizăm mai mult dacă vrem să se spună despre noi că am luat morala în serios. 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* [192].

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]. Etica, astfel înțeleasă, valorizează dimensiunea relațională și comunicarea. Educatorii cunosc acest „intransmisibil” al experienței, ceea ce face necesară, cu atât mai mult, recunoașterea ce completează irealizabilul unei întâlniri a experiențelor trăite. 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 la

un consens etic, de calitate comparabilă consensului din domeniul științific. Această necesitate de experiență împărtășită în comun constituie o reabilitare a emoționalului și afectivului în relațiile (de comunicare) interumane. Așteptarea reciprocității devine un criteriu suprapersonal de evaluare a normelor morale, care inversează drumul de la principiul universal la înțelegerea singularului. O normă nu poate pretinde de a fi validată decât dacă toate persoanele care pot fi vizate de aceasta sunt de acord ca participanți la o discuție practică asupra validității acestor norme. Nu se pot rezolva prin monolog probleme care trebuie rezolvate prin *argumentare etică* [130, pp. 85-89]. 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, perfectă congruență între autonomia de judecată a fiecăruia și așteptarea consensului tuturor persoanelor vizate într-o discuție practică, privind întemeierea universalității unei norme morale de acțiune.

Din aceste motive, nici nu putem *travesti instituția*, cum încearcă unele orientări vizând logica instituției, sub acoperișul călduros al „relațiilor umane”; logica instituției este o logică a eficienței și nu are comunicarea interumană ca singura ei rațiune.

De aceea, negocierea și compromisul necesar sunt înțelese ca o artă. *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 celuilalt prin comunicare.

Din perspectiva eticii contemporane, distincția dintre educație și formare trebuie să țină seama de faptul că educatorul se încadrează în câmpul școlar, în care contextele de acțiune sunt multiple, cel mai adesea definite contractual și nu pot să fie reduse la extraordinară unitate organizațională a școlii. Aceste contexte multiple necesită o multitudine de competențe (definirea politicilor de educație și formare, determinarea obiectivelor, conceperea mijloacelor), care prezintă o stratificare instituțională puțin stabilizată, greu de comparat cu aceea care prevalează în școală. Problemele etice, precum și aceea a educației morale, nu pot fi puse la fel reflexiei, decât cu riscul unei „infantilizări” sau „adultizări” reciproce.

Procesele identitare se află la baza pregătirii deontologice, iar în acest plan decisiv nu toate problemele sunt rezolvate. Accentul pus pe normativitate, criteriile 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 profesiunii și nu doar ca însușire de coduri, de norme [*ibidem*, pp. 51-52]. Profesorul este cel care întotdeauna valorizează persoana subiectului educației și dreptul ei la stimă de sine în toate relațiile socio-educative și formative.

**Managementul ca domeniu al abordării etice.** Etica și morala, după cum am afirmat anterior, sunt permanente ale vieții spiritual-umane. Interesul actual este însă nuanțat și amplificat de progresul tehnologic fără precedent al societății, prin problemele intens dezbătute ale efectelor asupra drepturilor și libertăților fundamentale ale ființei umane (de exemplu, tehnologiile medicale, transplanturile, clonarea sau menținerea artificială a funcțiilor vitale etc.) sau asupra mediului (poluarea, încălzirea globală). Așa cum mediul economic absoarbe extrem de rapid noile tehnologii în scopul evident al sporirii eficienței și profitului, tot așa preocupările etice se extind și în domeniul educației.

Etica profesională, după cum am afirmat anterior, 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 profesiunii*. Lărgirea sensului noțiunii de cod, la rândul său, a dus la includerea în el și a unor norme stabilite de organizații exterioare profesiunilor. Managementul etic reprezintă managementul tuturor elementelor ce țin de viața morală a unei instituții, fie ea afacere sau nu, în măsura în care viața morală a acesteia este luată în serios. A nu se confunda managementul etic cu „etica managementului”, adică studiul problemelor etice ridicate de diferitele forme de management – managementul financiar, managementul personalului, managementul strategic, managementul calității etc. 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. Introducerea „culturii antreprenoriale” cu intenția de a regândi legăturile sociale dintre muncă și formare în interiorul instituției este dictată de tendința de a da formării un sens care convine doar nevoilor producerii. A venit timpul să fie denunțată concepția despre formare (profesională) care nu acordă loc suficient culturii și eticii.

*Managementul etic* e mult mai general și trebuie 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 [120].

Managementul etic, ca una dintre disciplinele managementului, se ocupă de elaborarea acelor instrumente de conducere care contribuie la dezvoltarea etică a unei instituții, precum și a acelor metode care pot fi utilizate spre a determina în ce direcție ar trebui să se dezvolte acestea. Managementul etic presupune descrierea și analiza situației etice curente, determinarea situației dezirabile și decizia asupra măsurilor care trebuie luate pentru a o atinge, în perfectă concordanță cu celelalte forme de management. Managementul etic e rezultatul impregnării tot mai vizibile a instituțiilor cu responsabilitate, privită însă nu ca un element de decor, ci ca o condiție indispensabilă a existenței lor. Iar o instituție demonstrează responsabilitate morală atunci când își subordonează interesele proprii interesului societății.

*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 [38].

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. VALORILE APLICATIVE ALE INSTITUȚIEI EDUCATIEI ÎN CONTEXT ACTUAL

O preocupare deosebită a educației în secolul XXI o constituie chestiunea cum poate fi adaptată educația la viitoarea structură a muncii, când este imposibil de prevăzut cu exactitate în ce mod va evolua. Adaptarea educației trebuie să țină seama și de evoluția sectoarelor economice: *primar* (agricultura), *secundar* (industria), *terțiar* (servicii), *quaternar* (cercetare). Trece în prim plan cultivarea acelor calități umane care nu sunt vizate în pregătirea tradițională, cum ar fi capacitatea de a stabili relații durabile, 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*. De răspunsul la aceste întrebări depinde, în mare parte, reușita educației. Pentru ca tinerii să aibă o perspectivă justă asupra lumii, educația trebuie să îi ajute *să-și descopere propria identitate*. Doar astfel vor fi în măsură să privească lumea din perspectiva celuilalt și să-i înțeleagă reacțiile. Cultivarea empatiei poate evita lipsa de înțelegere care duce la violență. Oamenii își pot procura o (nouă) identitate prin participarea la proiecte comune, aducătoare de satisfacție, care-i scot din rutină și estompează conflictele. Școala trebuie să acorde în progra-

mele sale timp suficient și ocazii pentru ca elevii să se familiarizeze cu acțiunile în cooperare (activități culturale, sportive sau cu caracter social, cum ar fi îngrijirea spațiilor publice, asistența persoanelor defavorizate, acte umanitare etc.). De asemenea, elevii împreună cu profesorii pot participa la proiecte de cercetare pe probleme socio-morale, cu *metode de investigare a „relelor socio-morale”* 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. Educatorii cunosc acest „intransmisibil” al experienței, ceea ce face necesară, cu atât mai mult, recunoașterea ce completează irealizabilul unei întâlniri a experiențelor trăite. 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*, nu simplă transmitere de informații – la un *consens etic*, de calitate comparabilă consensului din domeniul științific. Această necesitate de experiență împărtășită în comun constituie ***o reabilitare a emoționalului și afectivului*** în relațiile interumane. *Așteptarea reciprocității* devine un criteriu suprapersonal de evaluare a normelor morale, care inversează drumul de la principiul universal la înțelegerea singularului. Implicația educațională privește necesitatea realizării unei discuții practice, unui dialog efectiv pentru a întemeia universalitatea unei norme de acțiune.

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. Reflexia etică asupra dreptății distributive impune *să se iasă din sfera moralei private în sfera moralei publice*. Tradiția anglo-saxonă a rezolvat *problema inegalității* prin teza utilitaristă: căutarea unui avantaj maximal pentru un cât mai mare număr de oameni, chiar dacă produce teribile inegalități. *Maximizarea părții minimale poate face obiectul unui consens al persoanelor libere și raționale* [245].

Din perspectiva situației actuale, ***etica acțiunii educative și de formare*** presupune ca în rețeaua relațiilor socio-educaționale, profesorul/formatorul să realizeze recunoașterea interpersonală a subiecților, ca actori capabili de inițiativă în lume, de interogații etice și creatori de norme și coduri. Profesorul etician este cel care întotdeauna valorizează persoana subiectului educației și dreptul ei la stimă de sine în toate relațiile socio-educaționale 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.

Instituția educației, dacă pornim de la opinia E. Macavei [165, p. 10], este o *activitate complexă*, ce implică *acțiuni conștiente de influențare a dezvoltării personalității* în formare și un set de *acțiuni de răspuns* a celora asupra cărora se exercită influențe. Activitatea educațională se desfășoară într-un anumit context, în care educatorul creează mediul, organizează activitatea, transmite cunoștințe, formează atitudini și convingeri, îndrumă asimilarea lor, iar educatul receptează, prelucrează și include noile achiziții în propriile structuri comportamentale. Educația este *un proces*, deoarece se desfășoară în timp, pe etape, prin succesiuni de operații și acțiuni efectuate de cei implicați, ajungându-se la rezultate prin acțiuni repetate, în contexte diferite. De asemenea, educația este și *rezultat* prin efectele produse și prin faptul că acțiunile de influențare și cele de răspuns se reflectă în acumulările și ***transformările comportamentale***. Prin educație o ființă devine ea însăși, se construiește pe sine printr-o evoluție ontologică, în condiții favorabile de mediu și sub influențe educative benefice, se exprimă în ***capacități comportamentale***.

Privită din două perspective, educația, ca politică a comunității și ca acțiune practică, trebuie să creeze tinerii generații, în principal, mediul de informare și formare pentru a trăi în ***lumea globală proiectată***, pentru a-și construi propria identitate prin apartenența la etnie, popor, națiune, regiune, zonă, planetă, pentru a trăi într-o lume diversă ca civilizații, culturi, pentru a se raporta la alții și a dobândi conștiința alterității. Prin instituția educației trebuie să se asigure ***însușirea instrumentelor de acces la valorile*** culturii și civilizației, la valorile conviețuirii sociale: pace, democrație, prosperitate, drepturi, libertăți, obligații, responsabilități, abilitatea de a trăi într-o societate a informației, a cunoașterii, a conștiinței [*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 și a celor neeuropene, structurarea comportamentului pe baza cunoștințelor, atitudinilor și convingerilor de aderare la valorile Uniunii Europene, dobândirea și asumarea identității europene. Scopul general este conștientizarea identității în consonanță cu identitatea națională și dobândirea cetățeniei europene în temeiul cetățeniei naționale [*idem*, 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” (Gh.I. Stanciu) [271, p. 345]. Stanciu Gh.I., Nicolescu V., Sacaliș N. *Antologia pedagogiei americane contemporane*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

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 [100]. Este clar că instituția educației trebuie nu numai să se adapteze 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 în instituție cât și în comunitate [*ibidem*, p. 14].

În societatea contemporană „programată”, caracterizată prin producerea de bunuri, noi vedem, scrie A. Touraine [281, p. 414], „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.

O privire asupra domeniului educațional actual ilustrează 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. Învățământul secundar, aflat la răscrucea vieții, concentrează multe speranțe și multe

critici. 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. Diversificarea conținuturilor, a structurii cursurilor și acordarea unei atenții sporite orientării în viața profesională trebuie să fie unul dintre scopurile reformei învățământului.

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.

Se afirmă adeseori 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. Uneori se invocă neîndeplinirea rolului educativ de către instituțiile cu funcții educative sau neconcordanța între acțiunile acestora. Rareori se incubă oamenilor de știință și oamenilor politici responsabilitatea față de criza morală pentru că nu au creat și nu au organizat politici și strategii educaționale. Soluționarea problemei **educației pentru valori morale și etici profesionale** presupune demersuri teoretice și consecințe practice. Realizarea legăturii dintre cercetarea fundamentală și intervenția într-un context social presupune demersul unui „eclectism luminat” de împrumutare de diverse sisteme teoretice a celor mai bune teze, conectarea unor sisteme sau niveluri diferite de explicații, care, singure, sunt insuficiente pentru a orienta o practică [188].

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 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). 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. În educația morală apar următoarele idei călăuzitoare: să-l călești pe individ și să-l înveți să lupte împotriva răului; să-i explici normele morale care stau la baza conduitei sociale dezirabile [255, 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 [88]. 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 „înstituirea operativă de grile și repere valorice din perspectiva cărora să fie raportate diferite produse culturale”; această competență axiologică 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, 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” [*idem*, 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; între planul cunoașterii valorilor și planul practic al realizării valorilor. Fiecare tinde să adapteze comportamentul său în funcție de reprezentările sociale, adică de imaginea pe care o are despre percepția

altuia cu privire la el. De aceea, în educația pentru valori trebuie ca elevul să fie confruntat cu situații semnificative și ca metoda educativă să acorde un rol important *efectului retroactiv* [idem, p. 63]. *Cu cât metoda implică un efect retroactiv mai precis, nu numai asupra produsului ci și asupra procesului educației, cu atât ea implică mai activ persoana în formare, cu atât ea va fi mai eficientă.* Dezvoltarea și educarea unei personalități morale și autonome este 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 [ibidem].

O concluzie preliminară a studiilor privind educația morală și eticile profesionale este aceea privind tendința a numeroase țări din Uniunea Europeană de a reveni la educația morală, centrată **pe demnitatea omului ca ființă creatoare spiritual**, după ce s-a pus accent în perioada post-belică 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). Perspectivele 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).

### 3.3. VALENȚE ALE PERSONALITĂȚII ETICE A PEDAGOGULUI ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIEI

Termenii de *persoană* și *personalitate* sunt destul de utilizați în limbajul educațional. După cum am determinat, termenul de **persoană** desemnează individul uman concret, iar **personalitatea** este o construcție teoretică elaborată de psihologie în scopul înțelegerii și explicării, la nivelul teoriei științifice, a *modalității de ființare și funcționare ce caracterizează persoana umană*. Personalitatea cuiva este constituită din ansamblul de caracteristici care permite descrierea acestei persoane, identificarea ei printre celelalte. 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 [277].

Putem considera că personalitatea educatorului este, la rândul său, suportul actului educativ. Ancorat în prezent, întrezărind viitorul și son-

dând dimensiunile posibile ale personalității, educatorul instruește, educă, îndeamnă, dirijează, cultivă, corectează, perfecționează și evaluează neîncetat procesul formării și desăvârșirii calităților necesare omului de mâine. A fi profesor înseamnă un risc asumat. Și aceasta deoarece pregătirea pentru a preda, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată încheiată și care implică multă răbdare, multe momente de incertitudine, de descurajare și multe ore de studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate nici cantitativ și nici imediat. 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 [187].

Astfel, ne gândim imediat la faptul că personalitatea cadrului didactic este o parte importantă a succesului și eficienței în această profesie. Ea acompaniază actul educațional și influențează rezultatele procesului de învățare. Accentul pus pe performanță, pe eficiența predării, a determinat orientarea cercetărilor spre profilul psihologic al profesorului, spre identificarea acelor trăsături de personalitate care influențează randamentul la învățatură al elevului. Unul dintre studii identifică trei structuri de comportament ca având o importanță aparte:

- *structura A* se caracterizează prin afecțiune, înțelegere, prietenie, fiind opusă structurii definite prin atitudine distantă, egocentrism și marginalitate;
- *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.

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 următoarele aspecte:

- Elevii dominați de *impulsul de afiliere* (preșcolarii și școlarii mici) vor avea tendința de a se identifica cu cadrul didactic așa cum o fac cu părinții și învață pentru a face pe plac educatoarei sau învățătoarei și pentru a fi lăudați, recompensați. În acest caz, cadrul didactic va trebui să aparțină structurii A, iar elevii vor fi mai puternic motivați să învețe și să obțină un randament școlar superior.



- Pentru elevii a căror motivație este susținută de impulsul de autoafirmare, de trebuința de prestigiu, mai eficienți sunt acei profesori care aparțin structurii B, orientați pe sarcini, ordonați, sistematici, care creează condiții ca nivelurile de performanță ale elevilor să fie definite clar și recunoscute.
- Elevii cu un puternic impuls cognitiv vor fi stimulați de profesorii din structura C, capabili să genereze efervescentă intelectuală, să creeze conflicte cognitive, să capteze interesul prin elemente de noutate. În general, profesorii plini de viață, stimulativi, inventivi și entuziaști față de materia pe care o predau au mai mult succes, iar comportamentul elevilor este și el mai productiv sub influența acestui tip de stimulare.

Există numeroase *clișee comportamentale* etice ale cadrelor didactice [196]. Pentru a justifica această părere, reluăm o argumentare pe care o găsim la A. Nevelaru: profesori care „păstrează distanța formală și afectivă față de elevi, considerând că aceasta ar fi garanția obținerii respectului și consolidării autorității; această conduită 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, tratați cu lipsă de respect și deseori elevii reacționează cu obrăznicie; 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.

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.

Avem motive întemeiate să afirmăm că astăzi profesorul este figura centrală a reformei educaționale contemporane. El trebuie să renunțe la rolul său tradițional și să se transforme într-un planificator al activităților de grup, într-un facilitator al interacțiunii elevilor și într-un *consultant*. De el depinde transformarea muncii din clasă într-o activitate agreabilă, desfășurată într-un mediu afectiv, cald și securizant.

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.

Cei din prima categorie depun mai puțin efort pentru a-și menține starea pozitivă generată de un succes, dar se lasă copleșiți de starea negativă produsă de un eșec mult timp după producerea acestuia. Elevii cu o stimă de sine ridicată sunt capabili să întrețină starea pozitivă generată de un succes o perioadă mult mai lungă, trecând mai ușor peste eșecuri.

Mulți elevi se văd pe ei înșiși într-o lumină mai favorabilă decât media, aceasta fiind o tendință general umană ca fiecare individ să vadă lumea în raport cu propria persoană, să-și atribuie mai multe calități decât posedă de fapt și să încerce să-și construiască *o imagine de sine confortabilă*.

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.** 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 învățatură. Provocările legate de personalitate se referă la acei elevi care nu reușesc să comunice eficient, sunt conflictuali, pun autoritatea profesorului la îndoială etc. Cunoscându-și elevii, profesorul este în măsură să definească cel mai bine nivelul minim la care trebuie să se afle fiecare dintre aceștia, în urma activității școlare. De la acest nivel, cadrul didactic definește mai multe niveluri, astfel încât aceste standarde să motiveze întreaga clasă. 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 re-

zultat diferit de cel oferit de profesor. De aici frustrarea și stresul care pot duce la o deteriorare semnificativă a climatului școlar. Mecanismul notării trebuie să fie transparent pentru elevi.

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 [277].

**Principiul consecințelor logice.** De multe ori cadrele didactice acțiunează 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. Este similar efectului de prevenire. Dacă formularea consecințelor logice sună ca o obligație formulată de către profesor și nu ca o alegere liberă a elevilor, mecanismul acestui principiu poate să nu funcționeze corect. Școala trebuie să limiteze obligațiile pe care le impune elevilor și să le ofere acestora posibilitatea de a ajunge la aceleași rezultate dorite, prin propriile decizii [*ibidem*].

**Principiul relației dintre atitudini și comportament.** 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. După Fishbein și Ajzen, atitudinea este o predispoziție învățată de a răspunde favorabil sau nu la obiectul atitudinii în cauză. Astfel, putem vorbi despre **elementele definitorii** ale atitudinilor:

1. Atitudinea se învață – nu te naști cu o atitudine referitoare la ceva;
2. Atitudinea este o predispoziție de răspuns – în viață nu avem timp să reflectăm la toate lucrurile care ne ies în cale, așa încât

atitudinea este un fenomen care ne ajută să ne ghidăm comportamentul spre un scop;

3. Atitudinile au o dimensiune evaluativă importantă – ne place sau nu ne place un lucru, suntem pro sau contra, avem sentimente pozitive sau negative;
4. Atitudinea este îndreptată întotdeauna spre obiectul atitudinii.

Aici trebuie să mai menționăm că nu întotdeauna o anumită atitudine este un descriptor sigur al unui anumit comportament. Este posibil ca un elev să aibă un comportament, dar atitudinea lui să fie în disonanță cu acesta. De exemplu, un elev vandalizează un loc public, împreună cu alți colegi. Poate că lui nu i-a făcut plăcere conduita adoptată, motivația fiind cu totul alta: a fost „provocat” de către colegi. Presupunând că atitudinea este similară comportamentului, s-ar putea să apelăm la un discurs moralizator prin care să încercăm să schimbăm o atitudine negativă care, de fapt, nu există.

Pe de altă parte, oamenii pot avea o atitudine în momentul în care vorbim la nivel abstract și altă atitudine dacă se confruntă cu o situație concretă. Dacă întrebăm părinții „în general”, dacă sunt de acord cu o atitudine mai îngăduitoare față de anumite conduite mai libertine pe care tinerii le pot avea, ei pot răspunde favorabil unei asemenea percepții, dar, dacă propriul copil ar avea un astfel de comportament, reacția s-ar putea să fie cu totul alta.

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, ceea ce va duce la o consecvență crescută între atitudinea rezultată și comportamentul respectivului elev [Apud 277].

Gauss și Seiter [*ibidem*] oferă ***o serie de descriptori ai atitudinii și comportamentului:***

1. Oamenii au multiple atitudini, nu doar una singură. Adică, un elev nu are o singură atitudine față de profesori. Diferențele pot fi date de vârsta profesorilor, de stilul didactic (autoritar sau democratic), de modul de evaluare și notare etc. O legătură mai mare a atitudinii cu comportamentul vom avea atunci când vom măsura o singură atitudine în situații, locuri și la intervale temporale particulare/concrete.
2. legătură mai solidă între atitudini și comportamente putem face dacă observăm o persoană în mai multe situații. De exemplu, atitudinea democratică a unui profesor nu poate fi măsurată doar la o singură oră, cu o singură clasă, ci în mai multe situații, pentru a avea un descriptor comportamental eficient.

3. Fishbein și Coombs [*Apud* 277] au observat corelația dintre atitudine și comportament în legătură cu timpul și au constatat că cu cât perioada dintre exprimarea atitudinii și comportamentul efectiv este mai mare, cu atât mai mare este probabilitatea ca atitudinea să se schimbe și să nu mai prezică exact comportamentul.
4. Atitudinile pe care elevul și le-a format prin intermediul povestirii altora ori datorită influenței mass-media nu prezic atât de bine un comportament, ca cele rezultate din experiența personală. În educație, *principiul experienței directe* este justificat în interiorul altui principiu – principiul legării teoriei de practică.
5. Atitudinile izvorâte din credințe fundamentale ale elevului sunt mai strâns legate de comportament decât cele care se bazează pe credințe marginale ale sale. De exemplu, atitudinea referitoare la onestitate este un mai bun descriptor pentru un comportament decât atitudinea referitoare la preferința pentru un fel de mâncare.
6. O'Keefe [*Apud* 277] observă că, în momentul în care anumite persoane prezintă o diferență între ceea ce cred și ceea ce au făcut efectiv în trecut, este utilă focalizarea atenției lor pe comportamentele trecute, aspect care le va face să-și reconsidere comportamentele din prezent.
7. Încurajarea procesului de anticipare a sentimentelor, confruntată cu emoția generată de consecințele negative prevăzute duce la o relație de cauzalitate dintre atitudini și comportament mai stabilă. Un elev care știe că trebuie să învețe, dar nu o face, este pus în situația de a se gândi la ce se va întâmpla cu el în viitor dacă nu învață.

Pentru un cadru didactic este utilă cunoașterea indicatorilor gradului în care o atitudine este sau nu urmată de un comportament din aceeași gamă. De exemplu, profesorul nu trebuie să tragă concluzii pripite referitoare la faptul că un elev consideră că profesorii trebuie șicanați și provocați la oră. Este posibil ca, în situația în care acesta dovedește față de elev autoritate și înțelegere, comportamentul elevului să nu urmeze atitudinea. Rămâne în sarcina cadrului didactic să găsească prilejuri de a-și pune elevii în situații concrete de acțiune proprie, pentru a contracara formarea unor atitudini nefaste, provenite prin canale indirect.

***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 [44].

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 întregă de costuri pe care le va avea de plătit. Școala este o organizație care trece din ce în ce mai des prin situații de criză. Criza este definită ca, percepție a unui eveniment imprevizibil care are un impact serios la nivelul performanței organizației și generează rezultate negative. Criza este imprevizibilă 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. Se distinge trei mari faze ale crizei: stadiul precriză, stadiul crizei acute și stadiul postcriză. În **stadiul prescris**, de multe ori sunt vizibile anumite semne care indică apropierea unei crize. Un pericol major în faza de precriză este să se subestimeze criza. Multe cadre didactice consideră că „nu este nimic serios”, că lucrurile nu vor evolua, că situația va rămâne la nivelul semnelor. În alte situații, pericolul pentru cadrele didactice este să nu fie atente la ceea ce se întâmplă în clasă, ori să supraestimeze capacitatea proprie de management al clasei. De multe ori se amână decizia corectă până în momentul în care lucrurile

se complică. În **faza crizei acute**, aceasta se manifestă cu toată puterea. Un element important aici este amploarea reacției cadrului didactic, care trebuie să dea dovadă de multă creativitate pentru a ieși din situația dificilă. Urmează apoi **faza de postcriză**. Acum se analizează greșelile și se trag învățămintele care să prevină o viitoare criză și să îmbunătățească reacțiile manifestate de elevi. Profesorul trebuie să se asigure că respectiva criză chiar s-a încheiat, fiind posibil ca aceasta să reapară. Uneori, criza scapă de sub control și situația nu are o soluție didactică. Profesorul trebuie să se centreze mai mult pe majoritatea clasei decât pe „pierderi”, ca să nu amplifice impactul situației de criză.

**Principiul reciprocității.** Alvin Gouldner [Apud 277] 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.

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 apeleze la ajutorul și sprijinul colegilor de profesie pentru rezolvarea unor cazuri complexe și dificile; să nu-și impună propriile credințe și valori; 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, numita și etica aplicată, ca ultim curent în abordarea acestei științe, are o contribuție foarte importantă în toate domeniile.

Conținutul filosofic și științific al eticii își găsește argumentare în sistemul de valori, concepții, norme morale, idealuri, sisteme filosofice. Este dificil a înțelege idealul și normele morale pe care le analizează etica profesională fără a pătrunde în esența valorilor, după cum am menționat anterior. Valorile au stat și vor sta la baza culturii omului și deci la baza educației lui.

Dacă nu vom stabili asupra căror valori este necesar să-și concentreze eforturile un sistem educativ performant, nu vom reuși să creăm un ideal educativ modern. Este actuală tendința educației *pentru valori prin valori*.

Fiecare profesie are sau poate avea etica ei particulară. Aceste etici au însă multe principii și norme comune. Unul din scopul eticii este de a ridica nivelul moral în pregătirea profesională. Modelul de personalitate perfectă din punct de vedere moral conține: trainice cunoștințe teoretice, cultură politică, orientare ideologică și, desigur, posibilități reale de a se dezvolta în baza acestor calități și de a se realiza în diverse domenii.

Se cunoaște că, dacă în perioada de până nu demult era important să fii un bun specialist, astăzi, când concurența pe piața muncii este destul de mare, pentru un specialist nu este destul doar de a fi bine pregătit, ci se cere și un comportament etic. Prin acest fapt se explică și interesul sporit 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, prin **formalizare etică** se înțelege formularea explicită, în scris, a idealurilor, valorilor, principiilor și normelor unei

instituții înseamnă elaborarea codurilor etice. În felul acesta, ajungem la problema necesității elaborării unui cod etic al instituției educației.

*Obiectivele* unui astfel de cod pot fi următoarele:

- ✓ Ocuparea locului lăsat liber între valorile cadru ale educației.
- ✓ Contribuirea la reputația, încrederea, respectul pe care beneficiarii educației îl au față de instituția care prestează serviciul respectiv [Apud 178, pp. 10-12].
- ✓ 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 [178, pp. 16-19].

Diferiți eticieni au făcut sugestii legate de felul în care poate să fie scris un bun cod de etică pentru un anumit domeniu. De exemplu, Neil Offen [198, pp. 274-275]. 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, dacă apar situații noi. A nu lua codul drept dogmă.
3. Orientarea codului către problemele cu care se confruntă domeniul dat.
4. A lua în seamă în mod corect legislația și reglementările aplicate domeniului dat.
5. Solicitarea opiniei experților referitor la felul în care trebuie promovat codul și influențați cei implicați.
6. Exprimările utilizate în cod trebuie să fie simple și clare, fără jargon de specialitate.
7. Administrarea competentă și integră a codului [186, pp. 47-53].

Relativ la *autonomia personală*, trebuie să precizăm că aceasta este o presupuziție de bază în privința deciziilor de natură etică. Autonomia 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. Uneori termenul folosit în locul celui de autonomie este cel de *autogovernare*. Acceptarea autonomiei trebuie să aibă caracter universal: o recunoaștem tuturor persoanelor. Autonomia presupune anumite 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 puțința să exercităm aceste libertăți.

Prin urmare, sintetic, *autonomia* presupune următoarele:

1. *Eliberarea sau libertatea față de constrângeri*. În mod obișnuit suntem constrânși de nenumărați factori, legea fiind cel mai evident, tot așa cum o altă limită evidentă o reprezintă și propriile noastre capacități intelectuale sau fizice. Condiția să ne păstrăm autonomia este lipsa intervenției nelegitime, a amestecului forțat în propria viață. Autonomia nu se poate exercita în comunități care nu respectă *liberul arbitru* al fiecărei persoane.
2. *Libertatea de a alege*. Trebuie să avem la dispoziția noastră un minimum de condiții pentru alegere și mai ales pentru a-i da curs.
3. *Informația și 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. În același timp, ceea ce dorim trebuie să fie rezonabil. Pentru ca alegerea să fie deplin rezonabilă (ceea ce este un simplu ideal), există câteva condiții: identificarea obiectivelor valoroase, capacitatea de a face priorități, capacitatea de a găsi mijloacele pentru aceste obiective, capacitatea de adaptare la schimbări în priorități, scopuri și mijloace. Această condiție a autonomiei poate să fie subminată de lipsa de informații, de manipulare, de incapacități proprii.
4. *Recunoașterea faptului că orice persoană este moral valoroasă*. Această condiție face ca autonomia să capete aspecte etice. Ea reprezintă dimensiunea etică a autonomiei. Recunoaștem celorlalți oameni aceleași drepturi. Prin urmare, trebuie să ne abținem de la a leza propria autonomie și să promovăm, pe cât ne stă în puțință, exercitarea acesteia. Condiția de posibilitate

pentru o astfel de atitudine o reprezintă respectul egal pentru fiecare om ca persoană, după expresia lui Kant, *umanitatea din persoana fiecăruia este sfântă*. Astfel ne atingem cel mai înalt grad al propriei umanități: recunoașterea egalității morale, respectul față de alții, acțiunea de a-i trata și ca scop în sine.

În contextul autonomiei personale, un rol aparte îl are *principiul moralismului legal*, când legea este văzută ca instrument de întărire a moralității. Mulți eticieni socotesc 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 [15, pp. 31-38].

Am constatat deja că morala operează cu supoziția egalității între oameni în fața normelor și valorilor sale. În același timp, odată cu *eticile virtuții*, s-a reactualizat în dezbaterea contemporană problema dreptului moral la împlinire *omenească*, a dreptului la autoafirmare și autodezvoltare. Mulți oameni se află în situații defavorizate. Toate aceste categorii sunt supuse inegalității de șanse în competiție. O astfel de abordare pare să contrazică un principiu acceptat: cazurile asemănătoare trebuie tratate asemănător. În fața normelor și standardelor morale suntem egali. Aceste principii nu exclud însă ca în situații în care cazurile sunt diferite, ele să fie tratate în mod diferit în funcție de nevoi, efort, contribuție socială, echitate.

În această arie de analiză constatăm un fenomen specific, cel de *paternalism*, care a devenit o țintă importantă de analiză teoretică 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 [183].

Punctul de vedere paternalist susține ideea că există situații în care oamenii au un discernământ mai slab, sunt vulnerabili, lipsiți de putere, nu au mijloace să-și urmeze scopurile. 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 [103, p. 65].

Această parte pozitivă a paternalismului se adresează persoanelor care, în mod obiectiv, nu sunt în situația de a-și urma planurile proprii de viață, uneori nu pot nici să și le formuleze. Cei foarte tineri (minorii) suportă un paternalism limitat până la vârsta la care li se recunoaște capacitatea de a consimți și discernământul în sensul alegerii propriilor planuri de viață, a credințelor și valorilor, pentru ei înșiși.

Este relevant faptul că paternalismul ca problemă intervine frecvent în etica profesională. Un sens tolerabil al acestuia se referă la recunoașterea *autorității profesionale*, a faptului că, diletant fiind, este bine să te lași „pe mâna specialiștilor”. Acest lucru este și riscant. De multe ori acceptarea paternalismului vine din faptul că specialiștii cu care intrăm în contact nu ne dau nici informații accesibile astfel încât să putem alege pentru noi înșine în cunoștință de cauză.

Am afirmat anterior că etica nu este un corp teoretic de tip monolitic. Condiția ei, ca reflecție asupra moralei, este pluralismul opiniilor despre ceea ce este *obligatoriu, permis, interzis, dezirabil*, despre *drepturi, datorii, excepții, excluderi, îndreptățiri*. Problema drepturilor intervine în situații profesionale în mod contextual. Indiferent de contexte, există însă cadre normative acceptate de tipul *Declarației Universale a Drepturilor Omului*. În contextul respectării lor se elaborează și norme pentru practicarea profesiilor care cuprind drepturile celor afectați de ele. Un drept relevă libertatea de acțiune sau libertatea de a nu fi supus anumitor acte. Drepturile au formă negativă (ceea ce trebuie oprită alții să ne facă) sau pozitivă: ceea ce putem să facem [*Apud* 15, pp. 46-18].

Logica raționamentelor noastre a impus, inevitabil, și abordarea aspectelor de *cultură a libertății* în raport cu educația. Darul vieții nu poate fi prețuit cu adevărat decât în interiorul unei culturi a libertății. Omul liber este chemat să facă experiența nu doar a unei stări de neatârnamare (libertatea negativă „față de”), ci mai ales bucuria unei posibilități originale (libertatea pozitivă „pentru”) – aceea de a exprima o voință personală lucid asumată. O societate deschisă are nevoie de cultura libertății individuale înscrisă într-un cadru metafizic, politic și economic.

Pentru Buckley Jr. o persoană liberă poate mereu să adâncească, nu însă fără eforturi, cele mai adânci înțelesuri ascunse în misterul vieții, aflat dincolo de categoria necesităților biologice. Experiența virtuții se cere constant îmbunătățită. Prin urmare, libertatea nu este experimentată decât asimptotic, și niciodată în chip plenar [195].

În acest context de analiză remarcăm că conceptul *libertății* nu este epuizat de exercițiul alegerii individuale pe criterii raționale. Într-un sens recunoscut de metafizică, libertatea reprezintă un dat ontologic primordial al umanității, coextensiv darului vieții. Pentru *a fi liber nu este suficient să alegi, ci trebuie să alegi bine*. O bună alegere presupune criteriile de judecată a binelui universal în care se fixează normele valorice particulare. Bunătatea vieții umane, ca dat ontologic, poate fi contestată oricând, dar libertatea exercitată în acest refuz al recunoașterii sfârșește în neant. Buckley Jr. vede o legătură indispensabilă între *libertate și responsabi-*

litate, 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 [195].

Aderăm la opinia filozofului John Locke, care afirmă că libertatea presupune o cultură ascetică, întrucât testează abnegația caracterului și înfrânarea instinctelor. Cultura libertății se hrănește dintr-un discernământ al regulilor devenite obișnuință, iar nu dintr-o amenințare exterioară. Pe de altă parte, tradiția care nu se lasă interogată și explicitată de rațiune, riscă să impună, la nivel individual sau colectiv, doar virtutea oarbă.

Libertatea este, deopotrivă, o valoare personală și una colectivă. Toți oamenii doresc să fie liberi, în ceea ce privește gândirea și manifestările proprii personalității [157].

Dorința oamenilor de a fi liberi nu este o caracteristică a societății contemporane, 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 157]

<b>A fi liber înseamnă:</b>	<b>A nu fi liber înseamnă:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• permisiunea de a merge oriunde (<i>prima folosire a acestui sens</i> – 1843);</li> <li>• a nu fi supus constrângerilor și a nu avea obligații în general (<i>prima utilizare</i> – 1596) sau de muncă și datorie (1697);</li> <li>• a acționa fără restricții (<i>prima utilizare</i> – 1578);</li> <li>• a fi purtător al consecințelor acțiunilor sale (a fi responsabil).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• limitarea posibilității de a circula liber;</li> <li>• a fi supus constrângerilor și datoriilor;</li> <li>• existența unor restricții în ceea ce privește acțiunile oamenilor;</li> <li>• existența unor persoane care nu sunt responsabile pentru consecințele acțiunilor lor.</li> </ul>

Toate aceste permisiuni care ne fac să ne simțim liberi sunt, în majoritatea cazurilor, rezultatul interacțiunii sociale, a relațiilor cu ceilalți oameni. De multe ori, situația în care cineva este liber se asociază celei în care libertatea altei persoane este limitată.

Din acest punct de vedere, *libertatea* poate fi înțeleasă ca o relație socială care se referă la:

- trăsătură, sau un drept al persoanei;
- proprietate a oamenilor;
- idee, o valoare a civilizației umane, păstrată și reevaluată din
- generație în generație;

- capacitatea de a îndruma comportamentul unei alte persoane;
- absența constrângerilor;
- posibilitatea de a participa la decizii.

Marea diversitate semantică a termenului de libertate a determinat acceptarea ideii că, de fapt, vorbim despre diferite tipuri de libertăți, și nu despre o singură libertate ca libertate totală, absolută. Diversitatea, în ceea ce privește tipurile de libertăți, poate fi explicată prin complexitatea vieții sociale, a multiplelor interrelaționări ale fiecărui om cu ceilalți oameni.

Diferitele tipuri de libertăți se află în interacțiune. Uneori este posibil să se aplece pentru scurtă vreme în conflict, dar specific societății democratice este dialogul și soluționarea conflictelor prin negociere [157].

Astăzi, tindem să credem că libertatea este un câștig al modernității. Avem tendința să credem că inflația drepturilor sociale reprezintă marele merit al politicii actuale.

Însă despre libertate se vorbea încă în jurul anului 2350 î.e.n. în civilizațiile orientale. Astfel, libertatea rămâne problema celor care cred. **A vorbi cu îndrăzneală sau a te purta ca un om liber era o marcă a demnității pentru oricare cetățean, începând cu Socrate.**

Fără noțiunea Binelui transcendent care predetermină alegerile noastre în favoarea binelui individual și, respectiv, a binelui comun – viața oamenilor rămâne un amestec de hazard istoric, relativism moral și necesitate biologică. Pentru a-i putea reflecta lumina, Binele suprem trebuie iubit *ad personam* [156].

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. La originile civilizației noastre, libertatea este condiția liberă a omului care nu este sclav (*servus*) sau prizonier. Prin opoziție cu sclavul, tratat ca o unealtă neînsuflețită lipsită de drepturi, stăpânul sau cetățeanul dispunea în mod liber de persoana sa și participa activ la viața orașului. Astfel, libertatea este mai întâi un statut, adică o condiție socială și politică, garantată printr-un ansamblu de drepturi și datorii, înainte de a fi concepută de către filozofi și teologi ca o caracteristică individuală pur psihologică și morală.

Putem chiar afirma, de rând cu G. Liiceanu, că libertatea nu e mai mult decât o *întâmplare* fericită a istoriei [158].

Agenții libertății au devenit educatorii ei. Căci acesta e lucrul nemai-pomenit care s-a întâmplat la un moment dat în istoria libertății: **interesul câtorva gânditori s-a mutat de pe produsele libertății pe condiția ei.** Libertatea, în opinia lor, ar putea deveni însăși *starea* societății. Cândva,

la începutul modernității europene, clasicii „societății deschise” afirmau 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*].

Este evident că pentru persoană, libertatea este lucrul cel mai de preț de pe lume, căci fără acest bun comun, omul ar înceta să fie om, iar viața lui, atât individuală cât și socială, pierde orice semnificație [*idem*]. Libertatea este condiția fundamentală a oricărei dezvoltări, este condiția dezvoltării plene a individului, a sănătății sale mentale și a bunăstării sale; este o calitate esențială a stării total umane. „Dragostea, tandrețea, rațiunea, interesul, integritatea și identitatea sunt toate vlăstare ale libertății”, scrie E. Fromm. Absența libertății este dăunătoare și face din om un infirm. De ea se leagă calitatea vieții și demnitatea omului; de aceea «pentru libertate, viața poate fi și trebuie să fie sacrificată, dar pentru viața nu trebuie sacrificată libertatea. Libertatea este, înainte de toate, libertatea persoanei; în esența ei, ea nu poate fi decât individuală. „Dacă se neagă valoarea persoanei și există îndoieli privind realitatea sa, nu poate fi vorba de nici o realitate. Libertatea implică o absență de piedici la posibilele noastre alegeri și activități – absența de obstrucții pe drumurile pe care un om se decide să meargă. O astfel de libertate depinde „nu de dorința mea de a merge sau de distanța pe care vreau s-o parcurg, ci de numărul posibilităților care mi se oferă, de lărgimea perspectivelor ce mi se deschid, de relativa lor importanță în viața mea” [4].

Libertatea nu este în exclusivitate ceva personal și nu este un obiect; ea este cadrul participării la elaborarea deciziilor comunității [65]. Din punct de vedere filosofic, cu implicații directe în acțiunea de educare a comportamentului uman, Karl Jaspers atribuie libertății mai multe semnificații. Primul înțeles al libertății este depășirea constrângerii; această depășire privește constrângerea bunului plac personal; este o depășire posibilă atunci când coincide cu necesitatea adevărului care ne devine lăuntric; din acest punct de vedere libertatea cere depășirea simplei opinii în folosul cunoașterii întemeiate a lucrurilor. Al doilea înțeles al libertății interioare este polaritatea și opoziție; polaritatea semnifică o contradicție care prezintă un grad mare de opoziție care este gata să ia ceea ce vine din exterior ca ceva ce se opune și ceva pe care și-l poate incorpora. Al treilea înțeles este libertatea ca un proces dialectic, pe care omul îl străbate în timp; în acest scop se ivesc alternativele, în sens că omul se decide „pentru ce” și „în ce scop” să trăiască [65].



Realizarea libertății, înțeleasă ca dorință și putință de creștere, de dezvoltare, ca acumulare, perfecționare, maturizare, în toate dimensiunile ei, nu se poate realiza fără următoarele premise:

1. *Rațiunea*. Libertatea nu există și nu se poate exercita în afara rațiunii. În lipsa rațiunii, omul rămâne la discreția voinței sale mici, mărunte.
2. *Lupta*. Ca să fii liber, esențial este să nu vrei să încetezi să fii liber. Libertatea se află în inima omului liber, el o duce pretutindeni cu sine [4].
3. *Creația*. Situată în intimitatea ei cea mai adâncă, deschizând punți spre alte valori, nu s-ar putea vorbi despre libertate în absența rațiunii, confruntării, bune consecvențe; nici în afara creației, iubirii și umanității, de vreme ce toate aceste componente îi conferă deplinătate și măreție, trăinicie și autenticitate.
4. *Iubirea*. Ura, adversitatea, dușmănia, teama de celălalt înseamnă însă, dependență, constrângere, robie: Poți fi în robie doar față de cineva care îți este străin și vrăjmaș. Ceea ce este apropiat și drag nu constrânge. Cei iubitori și uniți sunt liberi, numai cei învrăjbiți și dezbinați se află în robie și cunosc constrângerea.
5. *Umanitatea*. Nu este orgoliu sau umilință. Ea este singura modalitate de a feri eul de hipertrofia libertății și de atrofia ei, dacă nu cumva orgoliul și umilința sunt ele însele deja niște excese. Umanitatea este buna măsură a menținerii manifestării libertății, ceea ce ține în stare de normalitate pulsul inimii libertății [*ibidem*].

Nu putem să nu arătăm că libertatea este un fenomen complex și arid din toate punctele de vedere și poate fi abordat și tratat din multe unghiuri. Aspectul mai puțin luat în considerare este libertatea în educație așteptată pentru că cei mai mulți oameni nu asociază cei doi termeni sau consideră că se exclud. Unul din principiile educației sănătoase, așa cum este ea fundamentată de R. Steiner, este libertatea. „Noi de fapt nici nu suntem suficient de conștienți de modul în care au evoluat lucrurile în ceea ce privește dezvoltarea omenirii; oamenii au fost cândva în situația că îi lăsașu pe copii să crească mai mult sau mai puțin sălbatic; nici nu îi educă și nici nu-i învățau în mod deosebit. Atunci nu se intervenea în libertatea omului, nu se intervenea în libertate așa cum o facem noi în zilele noastre. Noi începem să intervenim în libertatea omului încă de la vârsta de șase ani și trebuie să reparăm ceea ce greșim prin faptul că distrugem libertatea, printr-o educație corespunzătoare.” [*Apud* 4].

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.

### 3.4. NORMATIVITATEA CA MANIFESTARE A ETICII APLICATIVE

După cum am afirmat mai sus, din perspectivă acțională educația reprezintă un demers intenționat, proiectat și dirijat în vederea realizării unor finalități bine precizate. Caracterul său teleologic rezultă și din corelarea acțiunilor de predare-învățare cu o serie de *legități, norme și reguli* care alcătuiesc *normativitatea* specifică procesului de învățământ.

În contextul abordat, interesează în special *normativitatea funcțională*, de ordin didactic, deontologic, praxiologic care ține de competența cu care cadrele didactice proiectează și realizează activitatea 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. Prin urmare, normativitatea are o valoare procedurală, deoarece „ghidează” atât comportamentul educatorului cât și pe cel al elevului, condiționând eficiența și nivelul performanțelor școlare [Apud 88].

Norma este un instrument, o modalitate de coordonare și de desfășurare a acțiunilor umane. Pedagogic, „norma” indică unul sau mai multe criterii obligatorii în realizarea acțiunii, condiții minimale de îndeplinit și după care se apreciază reușita acțiunii, numărul de acțiuni pe unitate de timp, interdicțiile, permisiunile în acțiune, algoritmi de respectat. În limbajul comun, normativitatea este redată de expresii des utilizate: *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-elev), obligatorii sau permissive, generale sau particulare, orientative pentru acțiunea viitoare.

În accepțiunea lui D. Popovici [241, pp. 92-93], 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.

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 [115, p. 109], 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.

*Normele morale*, în accepțiunea filosofului, sunt *reguli deontice* care exprimă obligații și au forma gramaticală a imperativelor de tipul „Să nu minți”. 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, 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 întruchiează, într-un mod demonstrabil, ceea ce Habermas numește interes universabilizabil.

*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.

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 *prudentia*, care știe când să aibă *curaj moral* și când să renunțe, lăsându-și mândria deoparte [28, pp. 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 ne semnificative ale contextului social, reliefând lucrurile importante care trebuie înfăptuite sau evitate.

Pentru a specifica normativitatea, trebuie să menționăm și faptul că, chiar dacă aplicarea unei norme vreme îndelungată duce la formarea unor deprinderi, un model normativ trebuie să fie asumat de către individ în mod *conștient*. Din acest motiv, reflexele automate, stereotipurile și orice tip de obișnuință, bună sau rea, care au fost dobândite fără voie și pe neștiință de către subiect, nu aparțin domeniului normativ. De asemenea, o normă este un model de comportament *individual*, ce are însă o semnificație și o valabilitate *supraindividuală*. Fiecare persoană are propriile sale reguli de comportament, dar nici una dintre aceste reguli personale nu este o normă, deoarece ele nu contează ca modele *sociale* de comportament, adoptate și respectate de către un mare număr de oameni.

Se poate deci afirma că persoana se poate conforma în mod conștient unei norme numai dacă aceasta este enunțată *explicit* ca model *supraindividual* 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 [28, p. 65].

Se înțelege că o normă ar fi lipsită de sens dacă ar solicita un comportament imposibil. Totodată, o norma ar fi absurdă și irațională dacă ar solicita un comportament necesar, pe care toți oamenii îl adoptă

spontan, de vreme ce fiecare individ face, prin natura sa umană, astfel de lucruri. 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. ***Așadar, libertatea umană este fundamentul ontologic al normativității.***

Modelele normative încorporează o îndelungată experiență colectivă, ce nu poate fi transmisă persoanelor prin ereditate, ci numai prin educație. Astfel, principala funcție a normelor este *socializarea* indivizilor. Ca reguli de acțiune, normele urmăresc să instituie o anumită uniformitate și predictibilitate a comportamentelor individuale, determinându-i pe oameni să își autoguverneze conștient și de bună voie propria viață în acord cu anumite standarde sociale, ce au probat de-a lungul unei îndelungate istorii că sunt capabile să garanteze coerența și stabilitatea relațiilor. Un model normativ solicită mai mult decât simpla conformare, impusă de mecanisme inconștiente. Complexitatea modelelor normative poate fi scoasă în evidență dacă analizăm componentele lor *sine qua non*.

Orice normă, ca model de comportament etic, presupune, după cum am ilustrat deja, o acceptare și o asumare *conștientă* din partea persoanei. Inteligibilitatea normei reclamă și un proces de comunicare socială și, implicit, o formulare lingvistică a conținutului său. Prin urmare, 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:

a) Prin *conținutul normei* înțelegem modelul comportamental etic pe care îl propune și îl solicită norma. „Respectă-ți părinții!” indică o anumită atitudine de grijă și considerație filială; „Spune întotdeauna adevărul!” definește un anumit comportament față de ceilalți atunci când e vorba de comunicarea unor informații sau de exprimarea anumitor atitudini și sentimente față de ceilalți.

b) Prin *forma* lor, expresiile normative dau conținutului normei anumite precizări foarte importante. Forma expresiei normative indică, pe de o parte, *forța sau tăria normei*. În acest sens, trebuie să distingem normele *categorice* (de genul *Să nu minți!* etc.), care solicită imperativ sau necondiționat un anumit comportament, de normele *ipotetice* (Dacă vrei să îți păstrezi sănătatea, evită excesele și viciile), care doar recomandă un anumit comportament, regula impunându-se numai cu condiția accep-

tării de către persoană a unui anumit scop. 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. Forma expresiei normative indică totodată și *caracterul normei*, care poate fi comparat analogic cu niște simboluri matematice. După caracterul lor, expresiile normative pot fi: (a) *obligații* (de exemplu, „Spune adevărul!”), care impun facerea unui anumit lucru, manifestarea activă a atitudinii; (b) *interdicții* sau prohibiții („Să nu minți!”), care solicită imperativ abținerea de la comiterea anumitor fapte sau de la manifestarea anumitor atitudini; (c) *permisiuni* („Poți să nu te autoacuzi”), care îngăduie adoptarea anumitor comportamente în funcție de interesele și preferințele sale.

*Subiectul normei* presupune acea clasă de persoane cărora li se adresează autoritatea normativă, cerându-le să urmeze un anumit model de comportament. În unele cazuri, subiectul normei este, explicit sau tacit, *precizat*, atunci când autoritatea normativă se adresează unei categorii aparte. Alteori, subiectul normei este *neprecizat*, atunci când norma se cere respectată de către oricine, fără excepție.

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*: „forța” sau instanța care solicită un anumit comportament este voința divină, a cărei măreție de neînțeles sfidează rațiunea umană, căreia nu i se oferă nici o explicație, nici un argument. Singura libertate ce i se atribuie omului este aceea de a se supune sau nu comandamentelor religioase. Autoritatea normelor morale este conștiința lăuntrică a individului, voința lui *autonomă*, care se supune propriei deliberări și evaluări raționale a valorii deciziilor sale și a consecințelor ce decurg din acestea.

În al doilea rând, *subiectul* poruncii religioase este *credinciosul*, adeptul fidel al unei anumite confesiuni. Sub aspect moral, nu consumul de alcool sau de anumite alimente este în sine blamabil, ci excesul de mâncare sau de băutură și orice formă de înrobire a Eului de către lăcomie. În sfârșit, *sanctiunile* poruncilor religioase se produc, în viziunea credincioșilor, mai ales în viața de apoi. În schimb, recompensele și pedepsele morale aparțin în totalitate lumii pământești, fie că vin din partea celorlalți, fie că sunt administrate de vocea lăuntrică a propriei conștiințe.

În acest context, norma morală este *autonomă*, fiind respectată întrucât persoana este ea însăși convinsă de propria rațiune și voință, de

valabilitatea ei universală. O persoană cu adevărat morală nu va fura niciodată, indiferent dacă este sau nu expusă pericolului de a suporta rigoriile legii în urma faptei sale.

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*. Rostul specific al normelor morale în ființa umană, pe care nu-l împart cu nici un alt tip de norme, este optimitatea condiției umane și, prin aceasta, un maximum de sociabilitate. „Omul este într-adevăr 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*” [148, 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 merei 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.*

În contextul abordărilor discursive din acest capitol, **concluzionăm** că:

- Dincolo de varietatea modalităților în care o teorie etică ar putea da formă judecăților noastre morale particulare, dovedindu-și utilitatea, subzistă totuși un mare neajuns pe care atitudinea pro-teorie pare să-l aibă: *există mai multe teorii etice, parțial incompatibile între ele*, dar la fel de justificate rațional, care pot oferi evaluări diferite ale aceluiași fapt moral. Confrunțați cu situația în care, pentru majoritatea dintre

noi, nu există o *singură* teorie corectă sau un *singur* cadru teoretic unificat din care să poată fi deduse toate judecățile morale particulare, provocarea centrală a eticii aplicate apare următoarea: cum e posibilă *unitatea deliberării morale* în condițiile unei asemenea lipse de coerență teoretică. O soluție alternativă, care nu are însă mai multă forță de convingere, e aceea de a propune o *sinteză* a (tuturor) teoriilor existente. Așa se adoptă rațional o teorie nu prin *excluderea* teoriilor concurente, ci prin *includerea* lor într-o nouă concepție.

- *Etica aplicată* este formată, așadar, dintr-un mănunchi 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 medicală, etica mediului, etica cercetării științifice, etica în politicile publice, etica relațiilor internaționale, etica mijloacelor de informare etc.
- Din punctul de vedere al sistemului valoric, moral, lucrurile stau oarecum diferit. 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 care altfel nu ar fi privită decât în termeni economici și tehnologici. Trecerea de la societatea modernă la *societatea programată* se face dramatic și lent, prin opoziția dintre lumea calculului economic și aceea a identității culturale, care amenință planeta. 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, se neglijează creativitatea 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 (prin relațiile socio-educative, jocul rolurilor sociale în grupuri socio-educative, în echipe pentru proiecte de cercetare a problemelor socio-morale, cu metode de investigație și de inventare, producere a soluțiilor la problemele cercetate).

- 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 *clisee comportamentale* etice ale cadrelor didactice.

De asemenea, s-a identificat analitic faptul că un cadru 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*.

- *Comportamentul etic* poate fi 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***, 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.
- Logica raționamentelor noastre a impus, inevitabil, și abordarea aspectelor de *cultură a libertății în raport cu educația*. Omul liber este chemat să facă experiența nu doar a unei stări de neatârnare, ci mai ales bucuria unei posibilități origi-

nare – aceea de a depăși condiția animalității și de a exprima o voință personală lucid asumată.

S-a dedus că conceptul *libertății* nu este epuizat de exercițiul alegerii individuale pe criterii raționale. Într-un sens recunoscut de metafizica revelației, libertatea reprezintă un dat ontologic primordial al umanității, coextensiv darului vieții. Pentru *a fi liber nu este suficient să alegi, ci trebuie să alegi bine*. Astfel, libertatea este, mai întâi, un statut, adică o condiție socială și politică, garantată printr-un ansamblu de drepturi și datorii, înainte de a fi concepută de către filozofi și teologi ca o caracteristică individuală pur psihologică și morală.

- În contextul abordat, interesează în special *normativitatea funcțională*, de ordin didactic, deontologic, praxiologic care ține de competența cu care cadrele didactice proiectează și realizează activitatea 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. Prin urmare, normativitatea are o valoare procedurală, deoarece ghidează atât comportamentul educatorului cât și pe cel al elevului, condiționând eficiența și 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. Deci 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.

*Așadar, libertatea umană este fundamentul ontologic al normativității.*



# Capitolul 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 R. Barthes, M. Foucault, J. Habermas, J. Derrida, J. Lyotard, I. Hassan, R. Rotry etc. Acest termen 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 înțelege prin preluarea noilor poziții [284, pp. 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.

Termenul *postmodern* este destul de bogat în semnificații, de aceea, în opinia C. Ulriht [*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.

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 [165, 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 *deconstructive*.

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 [165, pp. 249-250] 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, ideea 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**. 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** (după recomandarea lui M.R. Allen, E. Macavei [Apud 165, 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. Suntem de acord, 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 post-modern 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.

Caracteristicile societății postmoderne, influențează, evident, instituția educației. 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 [284, p. 16].

Educatorul postmodern 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. Educatorul 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].

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 revizuirii, în special din perspectiva interacțiunii dintre cunoaștere și putere;
- *Deconstrucționismul*, care presupune demontarea sau ruina 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 [*idem*, pp. 76-77].

Reiese că educația este un domeniu aflat sub influența acestui curent, iar principalele componente educaționale vizate a fi regândite, perfecționate din perspectiva doctrinei postmoderne sunt:

- *strategia educațională*;
- *curriculumul*;
- *comunicarea educațională*.

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. În clasa constructivistă cunoașterea este construită prin participarea directă a elevului, iar profesorul cunoaște și ajută elevul să aprecieze la ce nivel se află învățarea anterioară, să încerce să rezolve discrepanța între cunoștințele anterioare și stadiul prezent al cunoașterii, să conștientizeze *conflictul cognitiv apărut*, ca punct central, și să-l depășească [236].

Așadar, constructul teoretic al postmodernismului ridică numeroase semne de întrebare și suscită numeroase dezbateri. Teoreticienii postmodernismului au propus modele de analiză antitetice a societății mo-

derne și a societății postmoderne, principii și soluții teoretice alternative, luând drept reper neîmplinirile perioadei moderne. Un tablou al postmodernismului ar putea arăta astfel: *conduită ludică; alternative, variante; renunțare la limite, granițe; indeterminare; ambivalență; amestecul stilurilor; contestare, rebeliune; mobilitate; efemer, imediat; originalitate; discontinuitate; descentralizat; fragmentar; toleranță; incertitudine; intercultural; indetermanență.*

Reperetele generale ale învățământului în postmodernitate sunt următoarele:

- Idealul umanist de formare a caracterelor este înlocuit de idealul formării competențelor.
- Postmodernitatea creează un nou tip de învățământ: pragmatic și axat pe performativitate (după J.Fr. Lyotard).

Paradigma constructivistă presupune ca în școli profesorii să nu mai fie cei care transmit informații copiilor, ci aceia care le „facilitează” acestora dobândirea informației și-i lasă pe ei să-și formeze cunoștințele. Metodele de predare s-au diversificat foarte mult și există într-adevăr programe ce abordează conținuturile din perspectiva postmodernistă.

Postmodernismul ridică numeroase semne de întrebare, deoarece reprezintă un construct teoretic care, la limită, aproape că nu afirmă nimic, definindu-și substanța prin interogări și negații. Cuvântul „postmodernism”, arată Emil Stan [270, pp. 76-77], ne informează doar că sinteza culturală și filosofică anterioară, numită modernism, a intrat în declin și că îi va lua locul altceva.

E. Stan constată, în acest sens, că:

- postmodernismul este sceptic în privința atitudinii;
- postmodernismul apreciază foarte mult contextul;
- postmodernismul pune accentul pe experiența subiectivă;
- pentru postmoderni, comunitatea cu celălalt reprezintă o experiență rară, prețioasă, greu de tradus în concepte [*ibidem*, pp. 76-77].

Postmodernismul este un model teoretic prin care omul percepe lumea cu contradicțiile, erorile și neîmplinirile ei, un model de încadrare a omului în realitatea, în general ostilă, și, totodată, un model de explicare a condiției umane.

Postmodernitatea este condiția umană existențială și socială. Însă modernismul și postmodernismul nu se exclud, ci coexistă: „Este aproape imposibil să încercăm o definiție a postmodernismului fără să ne referim la modernism și, pe de altă parte, să înțelegem în spirit modern modernismul fără să-l privim dintr-o perspectivă postmodernă” [66, p. 87].

Ihab Hassan, combinând cuvintele *indeterminare* (ambiguitate, discontinuitate, hazard, desființare, descentrare, deconstruire) și *imanețță* (intrinsec, lăuntric) ajunge să vorbească de *indeterminanță* ca noțiune definitorie a culturii, artei și literaturii postmoderne. El identifică următoarele trăsături ale fenomenului, care își au originea în modernism și pe care le numește categorii negative:

- *urbanismul*, caracterizat de fragmentare, diversitate, ecologie, crimă;
- *tehnologismul*, dominat de genetică, informatică, tehnologii spațiale;
- *dezumanizarea*, care provoacă anarhie, antielitism, absurd, negare;
- *negativismul*, care duce la fenomene ca: magie, animism, mișcări de tip hippy etc.;
- *antinomialismul* (prezența simultană a unor tendințe contradictorii), care explodează în contracultură, mișcări de emancipare, filosofii orientale, misticism;
- *experimentalismul*, care generează forme deschise, discontinue, aleatorii, improvizate, nedeterminate; simultaneism, tranziență, joc, fantezie, fuziunea formelor și a limbajelor [Apud 66, pp. 95-107].

Teoria pedagogică tradițională nu este complet descoperită în fața modelelor de analiză critică postmodernistă. Educația pentru schimbare, educația pentru mediu, educația pentru societatea informațională globală, educația pentru problematica omului, educația pentru drepturile și libertățile omului, educația pentru problemele lumii contemporane, educația multiculturală și interculturală, pe scurt, noile educații, sunt oferte de gândirea pedagogică teoretică și practică postmodernă.

Dovada existenței paradigmei prospective postmoderne 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 fii, să devii* [236].

Toate aceste aspecte, în opinia noastră, pot servi ca punct de plecare în selectarea domeniului de referință formative, care își poate demonstra semnificația pozitivă în contextual abordării eticii. Anticipând, putem să presupunem că în prim plan apare inteligența. Este de reținut că și Alvin Toffler a acuzat învățământul contemporan de „anacronism



exasperant” și a propus ca soluție de înnoire „învățământul supraindustrial” al cărui obiectiv prioritar este dezvoltarea capacității de adaptare la schimbare. Politică școlară, realizată prin „consilii ale viitorului”, ar avea ca reper îndreptarea școlii spre viitor prin transformarea structurilor organizatorice, revoluționarea programelor, promovarea „educației mobile”. Conform lui 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. Educatorul nu va mai fi transmîțător de cunoștințe, ci va deveni organizator al învățării care să dezvolte elevilor și studenților simțul viitorului, interesul pentru gândirea prospectivă, să-i îndrume în a învăța prin muncă și cercetare [165].

Prin urmare:

- Postmodernitatea creează un nou tip de învățământ: *pragmatic și axat pe performanță*, fapt care, la rândul său, reclamă plener *etica* ca diriguitor corect în schimbarea vectorului.
- Mai mult, se asigură accesul liber al oricărei persoane la întregul univers al cunoașterii (cu limitele obiective ale competențelor personale de acces la înțeleșuri). **Singura realitate tradițională 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” [144]. Soluția la această criză ar fi abordarea constructivistă a educației, corelată cu viziunea postmodernistă asupra pedagogiei, educației, ca o paradigmă ce câștigă teren tot mai mult în plan pedagogic. Paradigma constructivistă s-a afirmat tot mai mult după anii '80-'90, când s-au creat mai multe premise, între care și abordarea din ce în ce mai critică a educației și școlii tradiționale. Pedagogia a avut mereu deschidere spre postmodernitate, spre înnoire, spre reconstruire, spre reformă, **spre anticiparea viitorului.**

În plan educațional, orientările postmoderniste s-ar concretiza 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. 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.

Pare rezonabilă și opinia lui H. Siebert, care extinde câmpul pedagogic al cercetărilor teoretice și aplicative de esență postmodernistă și propune:

- ✓ corelarea multiplă între diverse domenii ale formării, ale realității;
- ✓ asumarea rolurilor educative și de către alți factori, în comunitate;
- ✓ eliminarea obiectivelor normative, referențiale, în favoarea scopurilor;
- ✓ recunoașterea și utilizarea căilor multiple de instruire, învățare;
- ✓ acceptarea caracterului complementar al conceptelor raționale, spirituale, emoționale, tehnologice;
- ✓ constructivitatea principală a realității, pentru înțelegerea ei;
- ✓ construirea de identități variate, prin construcția proprie a cunoașterii.

H. Siebert 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 [259].

Optimismul provocat de abordarea conceperii și realizării educației postmoderne trebuie să fie însă temperat, pentru a nu se ajunge la exagerări sau distrugerea unor valori educaționale câștigate. 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. Concomitent cu culegerea individuală a datelor, aceștia se familiarizează, exersează, capătă abilități în domeniul instrumentelor necesare cunoașterii, a procedurilor specifice, a comunicării celor constatate și înțelese propriu.

Acesta este și motivul pentru care Siebert manifestă o atitudine moderată asupra utilizării intensive a constructivismului în educație, chiar dacă aparține postmodernității. Relația postmodernism-constructivism, trebuie văzută corect, fără a confunda cele două orientări. Ele se apropie prin sublinierea cel puțin a unui principiu: obiectivitatea științei este discutabilă (postmodernism), deoarece cunoașterea este dată de un mod subiectiv, individual de abordare, înțelegere, interpretare, argumentare, formulare, conform unei experiențe cognitive proprii. În contrast cu teoria dezvoltării, 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, cum să se stimuleze producerea de idei pentru interpretare și rezolvare, un rol special avându-l inteligența.

Din cele arătate, rezultă următorul adevăr al educației postmoderne: dezvoltarea personalității (construcția cognitivă, în principal) nu se mai poate limita numai la cea formală (organizată instituțional), la cea din cărți, la cea transmisă de către profesori, ci va trebui să implice tot mai mult realitatea autentică (socială, culturală, științifică, spirituală, tehnologică, comunitară) și instrumentele, mijloacele ei de informare, comunicare, colaborare, intervenție, facilitare, management.

N. Vințanu [Apud 236] constată că postmodernismul exprimă, în plan cognitiv, confuziile din abordarea cunoașterii contemporane, născute din reacția la exagerările normative, comportamentaliste. Deschiderile constructiviste în plan educațional și etic, conturate de el, pornind de la această constatare, sunt următoarele:

- diversificarea surselor de informare, a modurilor de cunoaștere și a criteriilor de analiză și evaluare;
- reconceperea programelor școlare, prin trecerea de la cele sistematice, cu conținuturi precizate și organizate normativ, la cele care să ofere „*pâsle informaționale*”, pentru construcții variate ale conceptelor;
- reevaluarea abordării predării-învățării, unde accentul să nu mai cadă pe transmiterea și învățarea întocmai a conceptelor, adevărilor științifice formalizate, ci pe facilitarea, stimularea, îndrumarea elevilor în a-și costuri propria înțelegere și apoi generalizarea acestora;
- compatibilizarea sistemelor educaționale formale pentru a extinde comunicarea în construcția cunoașterii și formarea competențelor specifice noilor abordări, valorificarea noilor tehnologii informaționale, utilizarea sistemului de credite transferabile etc.

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 algoritmic cere o mai puțină angajare mentală în construcția soluției, decât una formulată ca ipoteză, situație problematică, ca un conflict cognitiv, care produce o „disonanță cognitivă”. Profesorul trebuie să creeze situații care să sugereze respectivele abstracții, asupra cărora trebuie să opereze mental elevul, să le manipuleze propriu, ca și când acestea ar fi concrete. Este tot o experiență, dar cu concepte, algoritmi, reprezentări învățate anterior. Elevul trebuie să aibă suficiente reprezentări anterioare, surse din care trebuie să le extragă singur pentru a face operații, relații cât mai variate. Profesorul este cel care creează contextul facilitator: reactualizări, corecții, materiale-suport, cerințe, concepte operative, îndrumări, criterii de evaluare, management.

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 [230, p. 13].

Teoretic, curentul poate fi asociat cu deconstructivismul, cu poststructuralismul și neopragmatismul. Postmodernismul nu este în întregime original, reprezentând punerea laolaltă a unor elemente venite din curente diferite, uneori chiar contradictorii. Ca fenomen cultural general, postmodernismul privește cunoașterea ca produs al interacțiunii dintre ideile și experiențele noastre despre lume și viață. Cunoașterea nu mai este nici eternă, nici universală. Respingând formele rigide, favorizând reflexivitatea, spontaneitatea și descentralizarea, postmodernismul este preocupat de *organizarea cunoașterii*. Oamenii în general caută căile optime pentru a dobândi „cunoaștere”, „știință” din cât mai multe domenii, considerând că astfel vor fi recunoscuți drept persoane educate. Într-o societate postmodernistă, cunoașterea trebuie să fie funcțională, 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. *Educatorii* sunt facilitatorii cunoașterii și participă la construirea cunoașterii. *Cunoașterea* se realizează pentru că este utilă. Important este cum folosește elevul ceea ce a învățat, accentul punându-se pe formativ, pe dezvoltarea proceselor cognitive.

Clasele de elevi în viziune postmodernistă, sunt privite drept adevărate comunități de cercetare, demonstrând importanța socialului pentru întreaga învățare. Scopul nu este neapărat cel de a-i antrena pe elevi în formularea de răspunsuri la întrebările și problemele enunțate, ci mai mult, de a-i ajuta să descopere căile de a pune întrebări și de a critica problemele. Particularitățile individuale și motivaționale sunt respectate și valorificate, și, pe această bază, se construiesc alternative educaționale. Metodele didactice folosesc exprimarea personală, atitudinea reflexivă și critică, autonomia individului dar și a grupului, stimulând învățarea prin cooperare, pentru a induce dezvoltarea personală prin acțiuni de auto-conștientizare în cadrul grupurilor mici [158, p. 27].

*Școala postmodernistă*, prin educația de care este responsabilă, are ca preocupări fundamentale nu numai investirea elevilor cu un sistem de cunoștințe ci și îndrumarea și stimularea lor în direcția dezvoltării cognitive, afective, etice, sociale, a exersării abilităților în contexte variate, în vederea pregătirii acestora pentru integrarea optimă în activitatea și viața socială. Individul postmodern este „relaxat și flexibil, orientat spre emoții, trăiri și simțiri interioare, manifestând o atitudine etică de „fii tu însuși”.

*Utilitatea* este unul din cuvintele cheie în educația postmodernistă. Paradigma curentului postmodernist avansează ideea conform căreia este necesar introducerea în școală a noilor tehnologii pentru ca să se țină pasul cu continua transformare socioeconomică și cu rapida digitalizare a culturii. Motto-ul politicii postmoderniste este: „gândește global, acționează local” – fără a te încurca în detalii [230, p. 21].

Este necesar ca elevului să i se creeze cât mai des oportunități de a face conexiuni între cunoștințele învățate în școală și cele pe care le dobândește pe căi nonformale și informale, înțelegând utilitatea lor. Educatorul postmodernist este un căutător, un producător pasionat și un distribuitor de ***cunoaștere localizată***. El devine un profesor-cercetător, și prin aceasta un gânditor care reflectă la practica educativă, conștient fiind de responsabilitatea sa în a cultiva la elevii săi practici investigative și reflexive.

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.” [142, p. 28]. Concretizarea în plan educațional a viziunii postmoderniste poate lua forma abordării alternativelor metodologice de predare-învă-

țare-evaluare, a descentralizării decizionale și curriculare, a dezvoltării conduitelor democratice, a comunicării eficiente pe toate planurile, a re-tehnologizării învățământului.

Reiese de aici că postmodernismul se vrea o soluție a tuturor neîmplinirilor modernității. De aceea, mulți teoreticieni ai postmodernismului văd această mișcare fie ca o „revoltă” împotriva modernității, fie ca o continuare a modernității, dar pe alte coordonate [298, p. 1].

Ca efect al societății postmoderne, apar anumite paradoxuri cum sunt:

- individualismul într-o societate care aspiră spre globalizare;
- comunicare universală și lipsa/dificultatea comunicării interpersonale;
- posibilitatea de a intra ușor în legătură cu semenii fără limite de spațiu și timp;
- înstrăinarea resimțită în relațiile interpersonale etc.

Funcționând după logica economiei de piață și în spiritul postmodern al vremii, școala actuală, pentru a satisface cu adevărat exigențele societății, trebuie să facă față unei adevărate provocări, și anume: postmodernizarea școlii, care este o soluție dacă luăm în considerare faptul că acest curent pune în centrul tuturor preocupărilor individul, însă nu un individ abstract, ideal, rupt de realitatea în care trăiește, ci un individ concret, cu dificultățile și realizările sale. În acord cu acestea, și școala trebuie să răspundă cerințelor individului. Ideea este surprinsă foarte bine de E. Păun: „Putem vorbi de o reîntoarcere a individului ca actor în spațiul social și o resurecție a elevului în calitate de persoană cu caracteristicile sale specific-diferențiatore ce trebuie valorizate maximal, fapt ce constituie dimensiunea dominantă a pedagogiei postmoderne” [*Apud* 298, p. 5].

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 [100], 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 27]. 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 [27, 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 înțe-

meiată 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 virtuoză 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 „bunăvoinței”, a voinței libere și autonome” [114, p. 317].

Din punct de vedere subiectiv, se consideră că numai acțiunile dezinteresate sunt cele care intră în categoria acțiunilor virtuoză; de asemenea sunt morale acele scopuri care sunt rezultatul unei voințe pe deplin libere. O dată cu punerea în evidență a acestor aspecte care definesc o acțiune morală s-a configurat problema binelui comun, și, legat de acesta, ideea universalității ori a interesului general. În viziunea modernă este constantă ideea după care numai o acțiune dezinteresată este morală, idee care a căpătat o fundamentare teoretică deosebită în *Întemeierea metafizicii moravurilor* la Im. Kant [150].

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, Luc Ferry subliniază că ne aflăm la antipozii 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 [114, 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 virtuoză 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 autolimitază ființa umană. Acceptarea limitelor de către om are loc însă pe fondul înțelegerii lor, în care, de-



sigur, 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” [114, p. 327]. Privind *autenticitatea*, aceasta „...tinde să fie valorizată doar atunci când este însoțită fie de curajul virtuții, fie de o forță de seducție, deci atunci când este autenticitatea unei bogății interioare a cărei manifestare provoacă asentimentul sau admirația celorlalți” [*ibidem*, p. 327].

Revenind la traseul istoric 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...” [27].

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 ceilalți, 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 iradiază deschideri și transmite informații greu de descifrat. Relațiile umane au în vedere lucruri, obiecte, acțiuni, comportamente etc., însă toate problemele ivite se soluționează la nivel uman.

Se pare că ceea ce trebuie, ceea ce este dezirabil, ceea ce este mai bine, este cu atât mai rar 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 deferite 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.

Orizontul de semnificație pe care îl are moralitatea își găsește temeiul și explicația în raportul dintre constrângere și libertate, societate-

tea 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. 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 coresponsabilității 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” [27].

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 corpului social 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 RECONSTRUCTIVĂ A ETICII ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIEI

Pe parcursul ultimilor două secole, etica socială a început să degradeze. Dacă până în sec. XX, etica presupunea respectarea celor mai neînsemnate cerințe, norme ale conduitei, după anii '20 acestea au început să fie desconsiderate, nu mai stârneau mândria, ci mai curând neglijența. Lipsa de respect, gesturile și atitudinile ofensatoare, comportamentul grosolan devin din ce în ce mai la modă, iar *politețea* este considerată o slăbiciune omenească. Mijloacele mass-media propagă brutalitatea și violența. Aproape că nu se mai respectă normele disciplinare, comportamentul civilizată, amabilitatea, toleranța, considerația. Degradarea manierelor reprezintă azi o problemă educativă.

Pentru a crea un instrument nou, capabil de prestație, revenind la ideile formulate anterior trebuie să amintim că conținutul filosofic și științific al eticii își găsește argumentare în sistemul de valori, concepții, norme morale, idealuri, sisteme filosofice. În literatura de specialitate se regăsesc o serie de „îndrumare” pentru un comportament etic pe care managerii îl pot utiliza în procesul decizional, când zilnic trebuie să rezolve nu doar probleme economice, ci și sociale. Aceste îndrumare nu specifică ce trebuie de făcut într-o situație dată, ele 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 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. 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 respecti 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 facili-

tează 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 270].

Autolegiferarea morală poate fi în parte explicată dacă pornim de la ipoteza că toate imperativele morale sunt, măcar din punct de vedere logic, dacă nu neapărat și practic, deductibile din *valorile* noastre morale. În primul rând, *faptele* observabile ne arată că majoritatea oamenilor se comportă mai mult sau mai puțin moral nu pentru că ar fi călăuziți de nu știu ce fel de „rațiuni pură practică”, în terminologia kantiană. Ei se conformează pur și simplu modelelor de conduită, ce sunt validate prin consens social și nu de puține ori respectarea normelor sociale este orientată de interese personale, o idee destul de frecvent susținută. În al doilea rând, se obiectează, chiar dacă admitem că uneori unii oameni se comportă potrivit normelor, această „voce lăuntrică” impersonală, obiectivă și imparțială, care ne spune ce trebuie să facem nu în calitate de indivizi, ci în calitate de ființe umane, nu este decât o speculație neverificabilă.

Am dedus în analizele anterioare că etica nu descrie ceea ce fac persoanele de obicei în diferite situații, ci prescrie ceea ce oricine ar trebui să facă ori să nu facă din punct de vedere moral. Mai simplu spus, în materie de etică ne pricepem la fel de bine cu toții. Însă aceasta este o presupunere greșită. Există diferite niveluri de **competență etică**. Moralitatea nu este o chestiune de calcule statistice, ci ține de dezvoltarea și de împlinirea potențelor inerente naturii umane. Așa cum îi luăm pe marii pedagogi drept modele, dacă vrem să înțelegem ceva din gândirea pedagogică, și le cerem opinia calificată dacă vrem să învățăm adevărurile pedagogice, tot astfel trebuie să admitem că moralitatea nu aparține tuturora 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 fermă. Etica ne spune ce trebuie să facem și cunoașterea binelui poate

fi învățată. Majoritatea cercetătorilor îi dau astăzi dreptate lui Socrate. Trecând în revistă ideile formulate, constatăm că între 14 și 18 ani tinerii trec prin modificări dramatice și spectaculoase 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. Amploarea acestor modificări este asociată cu nivelul de școlarizare. Încercările educaționale de a spori acuitatea sesizării problemelor morale și maturitatea judecății etice au rezultate măsurabile.

În acest context, 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 stadial:

- 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 convenită relei purtări. Orice părinte poate să verifice. Dacă întrebăm un copil de patru-cinci ani de ce e rău să furi, vom primi un răspuns de genul „Pentru că mama și tata spun că e rușine să furi”. Trebuie să menționăm că atât pentru ei, cât mai ales pentru societate, destul de mulți rămân toată viața la acest stadiu infantil, nepuțându-și reprimă 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 interdicțiilor 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. Anii trec și multe dintre „năzbâtiile” adolescenței rebele sunt treptat abandonate, dar un mare număr de indivizi rămân fixați la acest nivel de conformism necritic, continuând tot restul vieții să trăiască în acord cu ceea ce *se face*, *se spune* și *se crede* în cercul lor de cunoscuți, atenți la ce va spune „gura lumii”, dornici să fie „la modă” și îngroziți de ideea că ar putea fi considerați marginali sau excentrici, neaflându-se în rând cu lumea. Acești oameni definesc binele și răul referindu-se la opiniile populare sau la prescripțiile juridice, nu morale [153, pp. 37-75].

Un număr important de oameni ajung la vârsta matură la *autonomia autorității interiorizate*. Treptat, aceste persoane își reconsideră în mod *critic* judecățile de valoare și normele corespondente. În acest stadiu oamenii încep să fie *cu adevărat* morali, în măsura în care se supun normelor morale, întrucât pricep raționalitatea și întemeierea lor, dar *nu pe deplin morali*, întrucât ei încă mai ascultă de o autoritate străină de propria ființă, chiar dacă acum interiorizată. Ceva dinlăuntru le spune ce e bine și ce e rău în ceea ce fac sau în ceea ce fac alții, dar este încă o voce străină, un judecător abstract și suveran, cu care ei sunt, în principiu, de acord.

Puțini indivizi ajung până la *autonomia propriei conștiințe*, ca voința rațională capabilă de autolegiferare. Modele exemplare pentru ceilalți, acești oameni rari sunt capabili să judece și să acționeze călăuziți de propria lor conștiință potrivit unor valori universale, pornind de la faptul că așa *trebuie* să facă orice om deplin, solid ancorat în orizontul unor valori universale, precum adevărul, binele, sacrul sau frumosul, care stau mai presus în ierarhia valorilor decât plăcerea și interesul egoist, ambiția și setea de avuție, de faimă sau de putere asupra celorlalți.

Mulți factori pot să stimuleze dezvoltarea conștiinței morale, până la atingerea stadiilor superioare de evoluție. 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 unor daruri înnăscute, 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 învățatură, 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 întot-

deauna suficientă pentru a ne determina să acționăm de fiecare dată așa cum ar trebui. Prin urmare, *conștiința morală este o rațiune etică*.

În literatura de specialitate, competența își găsește diverse definiții: „Competența este o capacitate profesională remarcabilă, izvorâtă din cunoștințe și practică (deci, în urma cercetării inteligente și sistematice a unei activități relativ dificile). Competența conferă randament, precizie, siguranță și permite rezolvarea de situații dificile în direcția în care s-a format [275]. „Competența înseamnă cunoștințe ce au devenit operaționale, ceea ce presupune flexibilitate comportamentală, adaptabilitate, dar, mai ales, eficiență” [167]; „Competențele sunt ansambluri integrate de capacitate și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, principiilor și deprinderilor dobândite, în diferite contexte formale, neformale și informale” [139].

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*.

Atunci când ne referim la competențele etice ale unui pedagog putem discuta variate planuri în care acestea se înscriu. Un bun pedagog dispune de competențe generale, referindu-ne aici la cele comunicative, de management a timpului și a resurselor, competențe de exprimare în fața unui auditoriu, empatie, transferabilitate și conexiuni variate, competențe de îmbinare a teoriei cu practica, competențe de planificare și proiectare a activităților educaționale în acord cu nevoile elevilor, de selecție și adaptare a metodelor utilizate și a deciziilor luate în anumite circumstanțe, de credibilitate în fața elevilor, de imparțialitate, confidențialitate în cadrul unor limite clare, spontaneitate, creativitate, energie.

Necesitatea unui pedagog modern este stringentă în societatea zilelor noastre, acesta dispunând de deschidere, respect reciproc, obiectivitate, gândire critică, posibilitatea direcționării unui dialog constructiv spre centrul de interes al activității educaționale. Valorile, standardele profesiei, practica în domeniu ne demonstrează că inclusiv un gest simplu poate diminua/spori credibilitatea pedagogului în fața elevilor, de aceea este foarte important ca fiecare detaliu să fie bine organizat și pe deplin pregătit dinainte.

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, inclusiv cazurile în care avem dreptul să nu facem nimic, situațiile care „nu mă privesc” sau care sunt „treaba mea” din punct de vedere etic. Este clar că o observare atentă și o explicare a comportamen-



tului elevilor confrunțați cu o anumită situație problematică este utilă pentru a înțelege mecanismele psihologice și sociale care influențează acțiunile celorlalți elevi.

În aspect pedagogic, putem distinge următoarele perspective etice principale, în căutarea criteriilor de diferențiere a ceea ce contează de ceea ce nu contează cu adevărat. O primă perspectivă, cea a **eticii virtuții**, pornește pe linia de gândire inițiată de etica aristotelică, afirmând că acțiunile educaționale trebuie judecate în măsura în care ele fac din elevi oameni echilibrați, deplini – deoarece doar astfel de oameni sunt fericiți. Întrebările cheie care trebuie puse, în această perspectivă, sunt: ce fel de om dorim să formăm; ce caracteristici esențiale apreciem în personalitatea elevilor [253].

Altă perspectivă etică importantă în procesul educațional este cea a **eticii consecvențialiste** sau utilitariste, inițiată de filosofi J. Bentham și J.S. Mill, la care am făcut referire anterior. Aceasta consideră că decizia corectă este cea care duce la cele mai bune consecințe. Însă nu este vorba despre orice scop și orice mijloace, ci de scopurile înalte și mijloace corespunzătoare [*ibidem*].

De asemenea, această perspectivă nu îndeamnă să fie căutate cele mai bune consecințe pentru noi înșine, ci cea mai bună stare de fapt pe care o putem crea prin acțiunile noastre, ținând cont de interesele tuturor entităților morale implicate. Deseori, orice decizie s-ar lua, aceasta poate conduce la câștiguri și pierderi, consecințe pozitive și negative. Este important de accentuat aici că, deși această perspectivă permite să fie privilegiate într-o oarecare măsură propriile interese în fața intereselor celorlalți, ea impune, de asemenea, să se țină cont de interesele celorlalți, cât mai imparțial posibil. *Nu este vorba despre o etică a „deciziilor care îmi convin cel mai mult”, ci despre o etică a rezultatelor bine calculate și judecate.*

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. Desigur, pot exista excepții în care aceste reguli nu vor duce la cea mai bună stare de fapt posibilă în situația respectivă, dar cât timp aceste cazuri sunt cu adevărat excepții, înseamnă că regula este valoroasă în a ghida judecata. Această concepție este denumită **„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 [Apud 253].

Următorul tip de perspectivă etică este cea **deontologică**, pornind de la filosofia lui Im. Kant. Conform cu această definiție a ceea ce contează în viață, există anumite principii etice care nu pot fi încălcate cu nici un preț, nici măcar atunci când respectarea lor ne-ar fi foarte defavorabilă, nouă sau celor din jur. Există valori morale care trebuie respectate cu orice preț, și există limite absolute impuse asupra acțiunilor noastre. Această concepție caută aceste valori ultime care să ne ghideze deciziile, și accentuează asupra faptului că principala virtute morală este capacitatea noastră de a ne respecta principiile cu consecvență, chiar și atunci când situația ne împinge în altă direcție. 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, ci trebuie întotdeauna să ținem cont de faptul că ființele umane sunt scopuri în sine, ireductibile la statutul de obiecte utile. Acest statut impune limite de netrecut acțiunilor noastre [Apud 253].

Prin urmare, după cum am punctat 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 pri-

oritară a educației ca produs; operaționalizarea reperului metodologic de ordin psihologic, permite definirea prioritara a educației ca proces; operaționarea 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 [296] cu dezbaterile privind reconstrucționismul creștin, care datează din anii '60-'70, 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. Van 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 dezavuarea 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 [201].

*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 John 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* [201].

Acuzat de antiintelectualism 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 *cadru 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 aceluiași 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.

Trebuie să admitem că științele sociale pot contribui în cel mai bun caz la cunoașterea noastră educațională. Dacă menținem pretențiile de obiectivitate și capacitatea de explicare, am putea deosebi și „**reconstrucționismul hermeneutic**”. Acesta se bazează pe supoziția că ne-am putea transpune în conștiința altei persoane și am putea decupla semnificațiile a ceea ce el exprimă de situația hermeneutică de plecare a interpretului.

O consecință a acestui fapt este relativismul de un fel sau altul, ceea ce înseamnă că interpretări și inițiative diferite reflectă pur și simplu ori-

entări valorice diferite. Alții sunt totuși pregătiți, în ceea ce privește problema interpretării, să renunțe la postulatul convențional al neutralității valorice [130, 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 interpretări *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 convin-

gătoare, acte reușite de vorbire, acțiuni instrumentale eficiente, evaluări adecvate, mărturisiri autentice [130, pp. 36-37].

Câtă vreme **reconstrucțiile raționale** 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** 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, 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 130, pp. 38-39].

De aici rezultă că **reconstrucțiile raționale** pe care se sprijină 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 – în această privință, teoriile judecății morale nu se deosebesc de reconstrucțiile a ceea ce Piaget a numit gândire formal-operațională. Acea 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, atunci constatăm că *reconstrucția*, în viziunea lui H. Siebert [259, 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* [259, 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 întoarcere 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” [*idem*, 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 [259, 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 lise 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 construc-

tivismului 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 [259, p. 91]. De asemenea, ideea conform căreia cadrul didactic este responsabil doar de calitatea predării și nu de cantitatea de cunoștințe asimilate 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**, ca o *disponibilitate mentală* pentru experiențele, propunerile și perspectivele elevilor; să nu ai pregătite răspunsuri la toate întrebările, să rezolvi problemele împreună cu elevii, să consideri surprizele ca fiind un câștig. În alți termeni, constructivismul pornește de la ideea de comunicare văzută nu ca schimb de informații, ci ca o construire paralelă a acestora în domeniul cognitiv al elevilor, informațiile constituindu-se deja prin simbioze structurale într-un domeniu consensual. 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* [*idem*, pp. 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 infinită* 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. Investigațional 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.

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 [83, 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, apoi – 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 morală să fie obiectivă;
  2. *Imperativismul*, după care enunțurile morale sunt de fapt reguli;
  3. *Emotivismul*, după care enunțurile morale sunt exclamații deghizate care exprimă pur și simplu emoții pozitive sau

negative sau sentințe de acord ori dezaprobare [Apud 104, 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 adopției 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 semantic 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 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.

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:

- **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, tânjește după 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*.
- **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*.

*le; 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 **Pedagogii a 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 (judecări de valoare);
5. praxiologică (utilitară).

Datorită intensificării complexității instituției educației, 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 [37, 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 domeniul 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** [37, 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, indeterninările dintre ele.

Prin urmare, aceste considerații sunt circumscrise 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 filozofică, 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**.

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** (Figura 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 a priori 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 pedagogia etică. 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.

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, concepte 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 edu-

caționale. 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.

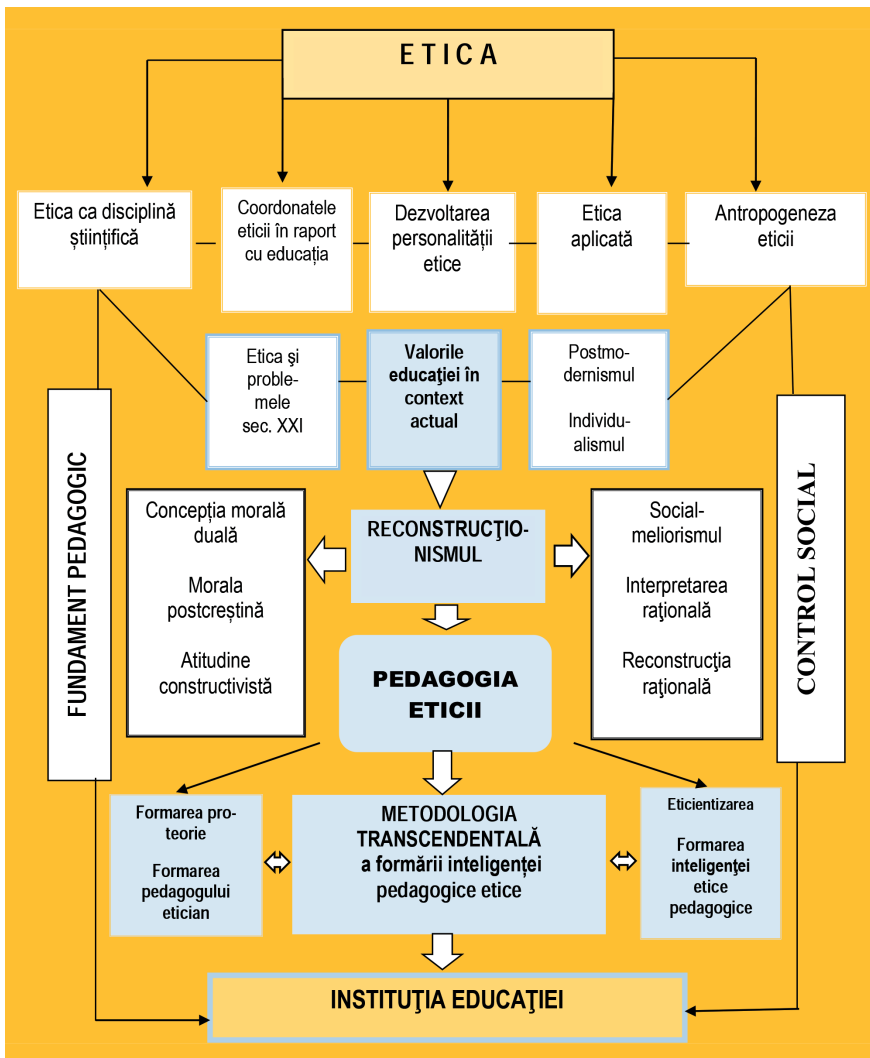


Figura 4.1. Modelul pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației

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. Anume 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”.

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 surprinzător 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. În acest context, a fost elaborată **Metodologia transcendentă a formării inteligenței pedagogice etice**. Or, în acest cadru de referință, **inteligenta 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 etice pedagogice este autogovernarea 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 re-

pere pentru inteligența etică, care nu au fost până la moment cercetate. Presupunem că sintagma *intelența 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.

Intelența etică pedagogică 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 intelența. Acest model are în vedere 3 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 intelența în general și pe cea verbală în special; informații comportamentale, rezultate din relațiile interumane, care exersează intelența socială și intelența etică. Produsele sunt rezultatele prelucrării informațiilor: unități, relații; sisteme, conexiuni, transformări, implicații, consecințe etc. [Apud 165, p. 233].

*Metodologia transcendentă* prefigurează un scop al pedagogiei eticii, anume acela de: a) formarea a atitudinii pro-teorie, care oferă principii generale și b) externalizarea eticii în cadrul pedagogic. A transcende 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 intelenței etice, care oferă pedagogului abilitatea de a se deplasa *spre ceea ce nu cunoaște*. În acțiunea de transcendență se dă ceea ce are fiecare mai bun în sine, resursele și posibilitățile pentru ceva superior.

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 intelența etică, ca o intelență non-canonică, adică în afara intelențelor multiple. În cazurile de *anemie etică* ca acelea în care se află instituția educației azi, dezvoltarea unei astfel de forme de intelență 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 280, 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 succes 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 governa 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* [idem, 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 „verdict” oficial, chiar dacă este mereu revizuiabil.
- *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 transcendente 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 transcendentă* la nivel de cadre didactice, acestea obțin **beneficii cognitive** și înregistrează progrese în valorificarea eticii în procesul educațional.

Conform ideilor filosofului Kant, *Metodologie transcendentă* semnifică stabilirea condițiilor unui sistem complet al rațiunii [149].

Astfel, pentru această metodologie este binevenit un experiment natural, extensiv, cu eșantionare naturală, simplă, care se va desfășura în cinci etape.

**Etapă 1. Etica ca disciplină științifică;** Instrument formativ: **metoda diaporematică** [193].

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, dezbateri, comentariu etc. Însăși cuvântul *diaporis* 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 *știința 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 revizibilă. Se produce astfel o intensă activitate de convingere, la care participă toți [Apud 309, pp. 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 logicului, 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 ca-  
zuistică*.

*Metoda cazuistică* (T. Beauchamp) presupune, de asemenea, ajun-  
gerea la un consens în baza analizei unei idei generale, la care se formu-  
lează 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* 30; 146].

**Activitatea 9. Examinați ideea de mai jos și cazurile expuse la aceas-  
tă 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 manage-  
mentului educațional.

*Cazul 2:* Profesorul se concentrează în mod special asupra organiză-  
rii mediului educațional.

*Cazul 3:* Profesorul este axat în special pe performativitate.

*Cazul 4:* Profesorul este „dominat” de ideea ca elevii singuri să do-  
bândească 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 sis-  
tem integrat, chiar dacă nu toate elementele corelează totalmente,  
important fiind faptul de a permite identificarea sau descoperirea aspec-  
telor speciale. Avantajul studiului de caz este că furnizează situații în care  
pot fi observați un număr mare de factori care interacționează, permi-  
țând 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: (Ca-  
zul 1) Victoria P., participantă la o Masă rotundă cu genericul „Concep-

tualizarea 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 expositive-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 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 \_\_\_\_\_);

• **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, dezbaterea 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–dezaprobarea).

2) *Modelul instrumental* propune un număr apreciabil de metode morale raportate la obiective globale (de instruire morală – de acțiune morală):

- *explicația morală*, bazată pe „procedee” de stimulare și informare morală care pot fi preluate de la alte metode;
- *prelegerea morală*, bazată pe un volum de informare asigurat prin procedee expozitiv-verbale de tip demonstrație-pledoarie, conferințe, referate tematice;
- *convorbirea morală*, bazată pe procedee de dialog moral, dezbatere morală, povestire morală, comentariu moral;
- *exemplul moral*, cu procedee bazate pe exemple directe–indirecte, reale–imaginare;
- *studiul de caz*, bazată pe procedee de decizie, prezentare, analiză, dezbatere, recomandare morală;
- *exercițiul moral*, bazat pe două tipuri de procedee: *procedee externe* (ordine, dispoziție, îndemn, avertisment, apel, suges-



tie, lămurire, încurajare, stimulare prin recompense); *procedee interne* (exersarea propriu-zisă prin procedee de autoevaluare morală);

- *aprobarea morală*, bazată pe procedee și tehnici de laudă, recunoștință, recompensă;
- *dezaprobarea morală*, bazată pe procedee și tehnici de observație, avertisment, ironie, reproș, sancțiune etc.

3) *Modelul sintetic* grupează metodele educației în raport 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, auto-dirijarea 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 85].

Deci, **metode de educație morală** pot fi:

- *prelegerea morală* – o teorie a comportării care explică, demonstrează și argumentează normele morale);
- *explicația morală* este o altă formă de comunicare a unor cunoștințe de etică. Este însoțită de analize, convorbiri, interpretări. Poate lua forme diferite: interpretarea unei cărți, a unui film, întocmirea și analiza unor referate de către elevi etc.;
- *convorbirea etică* – clarificarea anumitor noțiuni, norme sau principii morale și formarea unor convingeri, opinii și sentimente morale. Poate fi individuală sau de grup;
- *dezbaterea morală* – expunerea impresiilor și reflexiilor personale, filozofarea pe o temă morală, se confruntă pe loc experiența și reflecțiile personale cu ajutorul argumentelor solide;
- *problematizarea* – se valorifică contradicțiile existente adeseori între conștiință și conduită, între intenții și realitate. Punând în

fața copiilor o situație problemă, se cere gășirea unor soluții pe baza unei experiențe anterioare sau pe baza raportării situației de rezolvat la codul etic al societății;

- *studiul de caz* – studierea unor cazuri concrete pentru a ajunge la descoperirea unor soluții eficiente și la influențarea pozitivă a conduitei morale a participanților;
- *exercițiul moral* – antrenarea elevilor în domeniul faptelor morale. Se realizează acum legătura dintre teorie și practică, se formează deprinderi și obișnuințe de conduită morală. Prin exersarea morală se înțelege organizarea repetată și sistematică a unor activități în scopul de a se fixa deprinderi și obișnuințe de conduită morală și al consolidării anumitor trăsături de conduită și caracter. Procedee folosite: rugăminte, îndemn, ordin, dispoziție, avertisment, interdicție, cooperare, asumarea de roluri, întreceri, exerciții de autoeducație; *exemplele* – pot fi directe și indirecte. Cele directe cuprind toate exemplele din viața reală (părinți, profesori, colegi etc.). cele indirecte cuprind marile personalități istorice, oameni de artă, personaje din literatură, filme etc.;
- *aprobarea și dezaprobarea* – prevenirea și combaterea unor deficiențe de conduită [Apud 7, pp. 127-141; 86].

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 nou-tate 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.

Implicând angajarea afectivă, atitudinală, comportamentală, *dezbaterea unei probleme* este o metodă activă de învățământ de mai mică complexitate. Grupul dezbate o temă dinainte anunțată, de regulă în cadrul unor activități didactice anterioare. Dezbaterea presupune o mini-

mă lectură prealabilă din partea cursanților. Ea poate fi condusă atât de educator, cât și, în anumite secvențe sau în întregime, de către unul sau mai mulți elevi.

Problemele principale ale dezbaterii sunt cele cu mai pronunțat caracter teoretic. Obiectivul central al dezbaterii este acela al aderenței celor care învață la problemele teoretice specifice, prin adâncirea cunoștințelor de ordin conceptual, precum și deschiderea unui dialog cât mai pertinent asupra soluțiilor teoretice, principiale, propuse de diferiți autori de educație morală și etică.

Alături de metodele prezentate pot fi utilizate și altele, în funcție de domeniul de pregătire, experiența, disponibilitatea receptivă a elevilor, dar și de situațiile în care au nimerit aceștia.

Curajul profesorului de a depăși rutina și tradiționalismul, de a adopta metode moderne de educație, va fi, indiscutabil, răsplătit îndeosebi prin creșterea interesului elevilor pentru învățare/educație, precum și a gradului de adecvare a problematicei disciplinei la problemele reale de viață ale acestora.

Cele relatate le-am sintetizat în Tabelul 4.1.

**Tabelul 4.1. Metodologii aplicate în corelația pedagogia eticii și educația morală**

Pedagogia eticii	Educația morală
<p><i>Metodologia transcendențială a formării inteligenței pedagogice etice</i></p>	<p><i>Metode de educație morală</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• metoda diaporematică</li> <li>• metoda coerentistă</li> <li>• metoda cazuistică</li> <li>• studiul de caz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prelegerea morală</li> <li>• explicația morală</li> <li>• convorbirea etică</li> <li>• dezbaterea morală</li> <li>• problematizarea</li> <li>• studiul de caz</li> <li>• exercițiul moral (Procedee folosite: rugămintea, îndemn, ordin, dispoziție, avertisment, interdicție, cooperare, asumarea de roluri, întreceri, exerciții de autoeducație)</li> <li>• exemple (directe cuprind toate exemplele din viața reală: părinți, profesori, colegi etc., cele indirecte cuprind marile personalități istorice, oameni de artă, personaje din literatură, filme etc.)</li> <li>• aprobarea și dezaprobarea</li> <li>• dialogul permanent</li> <li>• dezbaterea unei probleme etc.</li> </ul>

A avea un corp al deținătorilor puterii integri din punct de vedere moral înseamnă a avea foarte buni profesori de etică și un cadru educațional adecvat. Nimic nu poate veni de la sine, într-un univers educațional din ce în ce mai complex și mai pretențios, în care actele umane ale autorității educatorului sunt tot mai mult „prelungite” prin limbajul tehnicii informatice și al comportamentelor automatizate. Singura cale a menținerii autorității în limitele omenescului este calea învățării comportamentului moral. Altfel, în perspectiva tehnologiilor celui de-al treilea mileniu, omul din noi va rămâne uitat la periferia subzistenței.

În această 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 existenței, 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 **icitate, 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 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, pârgurile pedagogice care stau la îndemâna cadrului didactic sunt valorificate în direcția dintre etica teoretică și cea aplicativă și apropierea 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 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**.

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-etică 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 **legitimize** 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, premisa 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.

În această ordine de idei, evidențiem următoarele **concluzii** importante:

➤ 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.

➤ S-a constatat că soluția la problemele educaționale se găsește în abordarea constructivistă a educației, corelată cu viziunea postmodernistă asupra pedagogiei, ce câștigă teren tot mai mult în plan analitic. Pedagogia a avut mereu deschidere spre postmodernitate, spre înnoire, spre reconstruire, spre reformă.

De asemenea, se remarcă 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. Astăzi, pe fondul afirmării deosebite a individualismului, **dominanta moralității este autenticitatea**, caracterizată prin efortul manifest de împlinire și exprimare a personalității.

➤ Analitic s-a dedus că etica nu descrie ceea ce fac persoanele de obicei în diferite situații, ci prescrie ceea ce oricine ar trebui să facă ori să nu facă din punct de vedere moral. Moralitatea, la rândul ei, nu este o chestiune de calcule statistice și de majorități confortabile, ci ține de dezvoltarea și de împlinirea potențelor inerente naturii umane. 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 competența etică. Atingerea celui mai înalt nivel nu este rezultatul unor daruri înnăscute, ci urmarea *eforturilor proprii de învățare, educație și exercițiu*. *Comportamentul moral cere ca rațiunea să controleze voința*, ceea ce se dobândește nu atât prin învățatură, ci prin practică, prin exercițiu.

➤ În aspect pedagogic, am distins următoarele perspective etice principale, în căutarea criteriilor de diferențiere a ceea ce contează de ceea ce nu contează cu adevărat: *etica virtuții*, care pornește pe linia de gândire inițiată de etica aristotelică, afirmând că acțiunile noastre trebuie judecate în măsura în care ele ne fac să fim oameni echilibrați, deplini; *etica consecvențialistă* sau utilitaristă, care consideră că decizia corectă este cea care duce la cele mai bune consecințe. Este important de accentuat aici că, deși această perspectivă ne permite să privilegiem într-o oarecare măsură propriile interese în fața intereselor celorlalți, ea ne impune de asemenea să ținem cont de interesele celorlalți, cât mai imparțial posibil; *etica deontologică*, conform cu aceasta ceea ce contează în viață este faptul că există anumite principii etice care nu pot fi încălcate cu nici un preț, nici măcar atunci când respectarea lor ne-ar fi foarte defavorabilă, nouă sau celor din jur.

➤ 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 **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”.

➤ Am ajuns la concluzia că reconstructivismul stă la bazele **meliiorismului 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 plănuiască și să implementeze modalități pentru a o schimba*. În viziunea melioriştilor sociali, *educația trebuie să aibă drept obiective creșterea standardului social și producerea schimbărilor sociale*.

➤ 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.

➤ 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**.

➤ 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*.

➤ 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*. 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.

## POSTFAȚĂ

În acest veac – al XXI-lea, ne-am convins că 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 „restrângă” practicile formative în domeniul educației, comportamentul educațional devenind un fenomen de referință.

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.

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** 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. După cum se afirmă, **secolul XXI va fi etic sau nu va fi deloc**.

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 posedă acum pedagogia.

Astfel, în monografia de față, există **elemente de noutate** care constau în *elaborarea Concepției prospective a pedagogiei eticii, fundamentarea inteligenței pedagogice etice și ilustrarea valorii ei în baza Metodologiei transcendente a formării inteligenței pedagogice etice*. Or, noutatea de natură pedagogico-educatională constă în *redimensionarea educației prin crearea de interese în zona eticului*.

În relevarea instrumentelor originale și pentru a face o schimbare oportună la nivel de sistem educațional, cel puțin, am trasat următoarele **obiective** în această lucrare:

1. Analiza prin sinteză 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. Fundamentarea kantiană a eticii 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. Fundamentarea conceptuală a **pedagogiei eticii** (definirea noțiunilor de *reconstrucție, pedagogie 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 *Metodologiei transcendente a formării inteligenței pedagogice etice*.

**Rezultatele principale noi pentru știință, care au condus la noua direcție de cercetare – Pedagogia eticii** – sunt circumscrise 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, 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 imperatiivele 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; 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 sforțare morală continuă, de „suspendare” a propriei subiectivități în favoarea unui punct de vedere general, teoretic sau practic; **funcțiile**: epistemologică; orientativ-explicativă; prescriptivă; reflexivă (judecări 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 va-**

*lorifice* 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”, 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*.

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**.

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 încercăm să desemnăm această nouă viziune în educație, atunci putem să o identificăm ca pe **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”.

Fiind structurată pe *două părți – teorie și metodologie*, monografia are **importanță teoretică**, consemnată de valorificarea noțională de noutate în pedagogie, care include un ansamblu de noțiuni și concepte, cum ar fi: *reconstrucție pedagogică, instituția educației, etica aplicată, etica vie, meliorism pedagogic, autolegiferare, 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); iar *Metodologia transcendentă a formării inteligenței pedagogice etice*, care ilustrează valoarea cercetării din perspectiva oferirii instituției educației a unui mecanism facil de valorificare pedagogică a eticii aplicate, reprezintă **valoarea aplicativă** a acestei lucrări.

La încheierea acestei cărți, pot fi mai sigură că cititorii vor putea discerne binele de rău în perioada globalizării problemelor de tot felul, inclusiv a celor de natură moral-etică, în special, 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.

## GLOSAR

**Abominabil** – care provoacă oroare.

**Abordare eco-behavioristă** (E. 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** (Im. 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.

**Ataxie** – deplină libertate interioară.

**Autolegiferare** (M. 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** (C. 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** (J. Hessen) – abordarea valorii ca pe o calitate asociată de individ lucrurilor.
- Deontologie** (T. Sârbu) – teorie a datoriei morale, a obligațiilor conștientizate, interiorizate, asumate, în baza cărora 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** (G. 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** (N. 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 dezrădăcinarea 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** (P. Singer) – separarea valorilor de non-valori, de pseudovalori și antivalori, a viciilor față de virtuți.

**Funcția normativă a eticii** (P. Singer) – selecția, analiza, esențializarea, trierea normelor și consemnarea lor ca norme morale.

**Funcția persuasivă a eticii** (P. 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** (Im. Kant) – acționează numai potrivit acelei maxime care să poată fi în același timp lege universală.

**Imperativul practic** (Im. 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** (Ih. Hassan) – îmbinarea cuvintelor *indeterminare* și *imanență* care caracterizează postmodernismul.

**Instituționalizare** (P.L. Berger) – o tipizare reciprocă, între cei care acționează, a acțiunilor devenite deprinderi.

**Instituția educației** – reprezintă a tipizare a activității educaționale, ca un bun comun al grupului social al educației, care impune/pre-scrie 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 sau într-un comportament; de a alege ceea ce este necesar pentru desfășurarea unei activități didactice de ceea ce este irelevant pentru această activitate.

**Întrebarea eticii** (Im. Kant) – întrebarea ce pot să știu despre ce trebuie să fac?

**Legea talionului** (T. 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** (I. 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** (T. 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** (Im. 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, nonmaleficienței, dreptății), care leagă între ele toate persoanele corecte din punct de vedere moral.

**Naturalizare a eticii** (T. 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** (D. 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** (T. 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** (J.S. 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** (N. Vințanu) – trecerea de la programele sistematice la programe nesistematice, cu conținuturi întretăiate, încâlcite.

**Pedagogia eticii** – domeniu 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** (M. 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** (M.R. Allen) – profesor care rezolvă problemele comportamentale ale elevilor.

**Psihologizarea valorii** (J. Hessen) – abordarea valorii ca trăire subiectivă, specifică fiecărui individ.

**Raționalizarea valorii** (J. Hessen) – abordarea valorii ca pe un concept de maximă generalitate.

**Reflexie etică** (J.L. Baudouin) – 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** (J. 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** (C. Rughiniș) – decizie de a alege pentru fiecare problemă soluția alternativă care conduce la o stare de fapt mai bună.

**Utilitarismul regulii** (C. 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** (C. Cucuș) – raport optim de adecvație dintre mijlocul (forma, condițiile) de realizare a educației și finalitatea (ținta) acestuia: formarea individului pentru umanitate.

**Valoare etică** (T. Vidam) – o rezultată a constituției sufletești a omului.

**Virtute** (T. d'Aquino) – conformitatea dorințelor cu rațiunea.

## BIBLIOGRAFIE

1. ADAMSON, J.; TREADMAN, R.; PARKER, D. Be negotiating Ethics. In: *Literature, Philosophy and Theory*. New-York: Cambridge University Press, 1998, pp. 1-17.
2. AIRAKSINEN, T. *Ethics of Coercion and Authority: A Philosophical Study of Social Life*. Pittsburgh: University of Pittsburg Press, 1988, pp. 670-680.
3. AIRAKSINEN, T. Professional Ethics. In: *Encyclopedia of Applied Ethics*, vol. 3. Academic Press, 1998, pp. 671-682.
4. ALBU, G. *Introducere într-o pedagogie a libertății*. Iași: Editura „Polirom”, 1998.
5. ALBU, G. *O psihologie a educației*. Iași: Editura „Polirom”, 2005.
6. ALBUȚ, C. *Elemente de antropologie, etic și axiologie*. Iași: Editura Societății Academice „M.T. Botez”, 2005.
7. ALLPORT, G. *Structura și dezvoltarea personalității*. Trad. I. Herseni. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991.
8. ALMOND, B. *A Companion to Ethics*. Peter Singer (ed.). Blackwell, 1996, pp. 259-269.
9. AMY, L. *Virtue Theory and Moral Tact's*. In: *The Journal of Value Inquiry*, 2008, No. 42, pp. 331-352.
10. ANDRIȚCHI, V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2012.
11. ANDRIȚCHI, V. *Valorile – sistem de referință al cadrelor didactice în activitatea și dezvoltarea profesională*. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2018, Nr. 2(58), pp. 3-11.
12. ANDRIȚCHI, V.; MIHĂILESCU, N. *Valori și principii ale managementului eticii în contextul dezvoltării culturii etice în instituția școlară*. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2019, Nr. 3 (63), pp. 101-107.
13. *Antologie filosofică*. Vol. 1. București: Minerva, 1975. p. 87.
14. ANTONESCU, L. *Paideea. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Editura „Polirom”, 1996.
15. APPELBAUM, D.; LAWTON, S.V. *Ethics and the Professions*. New Jersey: Prentice Hall, 1990.
16. APPIAH, K.A. *Cosmopolitanism. Ethics in a world of strangers*. New Work: WW Northon & Company, 2006.
17. ARISTOTEL. *Etica nicomahică*. București: Editura IRI, 1998.
18. *Aspecte etice în practica medicală*. Disponibil: <http://www.med.ugal.ro/site-final-/aspecte-etice-in-practica-medicala.html>
19. AUDI, R. *Moral Knowledge and Ethical Character*. Oxford University Press, 1997.

20. AUROUX, S. La morale. In: *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques*. Tome 2. Paris: PUF, 1990.
21. AXENTII, I.A. *Etica pedagogică*. Suport de curs. Cahul: USC „B.P. Hasdeu” („Centrografic” SRL), 2012.
22. BACIU, S. *Evaluarea calității activității cadrelor didactice universitare*. In: *Studia Universitatis / Seria „Științe ale Educației”*, 2011, Nr. 5 (45), pp. 31-37.
23. BACIU, S. Managementul și cultura calității în instituțiile de învățământ. In: *Analele Științifice ale Academiei de Studii Economice din Moldova*, 2014, nr. 1, pp. 84-90.
24. BACIU, S. *Modalități de elaborare a finalităților/competențelor de formare profesională*. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 2, pp. 61-66.
25. BAILEY, St. The Relationship between Ethics and Public Service. In: *Public Administration and Democracy*, ed. R. Martin. Syracuse University Press, 1965.
26. BASTIDE, G. *Traite de l'action morale*. Paris: PUF, 1961.
27. BAUMAN, Z. *Etica postmodernă*. Timișoara: „Amarcord”, 2000.
28. BAUMGARTEN, A. *7 idei înrâuritoare ale lui Aristotel*. București: Editura „Humanitas”, 2012.
29. BAYLES, M. The Professional-Client Relationships. In: *Ethical Issues in Professional Life*. Ed. Callahan, 1988, pp. 113-120.
30. BEAUCHAMP, T. *Case Studies in Business Society and Ethics*. In: Prentice Hall, 1989, pp. 1-2.
31. BEAUCHAMP, T.; CHILDRESS, J. *Principles of Biomedical Ethics*. New York: Oxford University Press, 1994.
32. BECKER, L. (ed.) *Encyclopedia of Ethics*. Hamend, CT: Garland, 1991.
33. BELL, D. *La morale et le mal. Les deux cadres de la culture du XXIe siècle*. In: *Commentaire*, 2005, n° 111, p. 658.
34. BERGER, P.L.; LUCKMANN, Th. *Construirea socială a realității*. București: Editura „Art”, 2008.
35. BLOIS, K. Ethics in Business. In: Lawrence P., Elliot K. *Introducing Management*. London: Penguin Books, 1985, pp. 218-233.
36. BOBBIO, N. *In Praise of Meekness. Essays on Ethics and Politics*. Cambridge: Polity Press, 2000.
37. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Pitești: Editura „Paralela 45”, 2017.
38. BODEA, D. *Instrumente de validare etică a deciziilor manageriale*. Disponibil: <http://www.result.ro/noutati/etica-deciziilor-manageriale/>
39. BOK, S. Lies for Public Good. In: *Ethical Issues in Professional Life*. New York: Oxford University Press, 1988, pp. 150-156.
40. BOLBOCEANU, A. *Sensuri actuale ale educației și dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică*. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2014, Nr. 4, pp. 42-51.



41. BOLBOCEANU, A.; BUCUN, N. et al. *Perspectiva psihosocială de asigurare a calității educației în Republica Moldova*. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 1, pp. 10-21.
42. BRABANDERE, L. de. *Le sens des idées. Pourquoi la créativité?* Paris: Dunod, 2004. p. 30.
43. BROCK, D.W. *Public Moral Discourse*. In: Sumner L.W., Boyle J. (eds.), *Philosophical Perspectives on Bioethics*. University of Toronto Press, 1996, p. 289.
44. BROCK, T.C.; GREEN, M.C. *Persuasion: Psychological Insights and Perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.
45. BUCUN, N. *Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor*. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2014, Nr. 1 (41), pp. 3-16.
46. BUCUN, N. *Gândirea și știința pedagogică – condiții indispensabile în dezvoltarea personalității*. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 3, pp. 6-15.
47. BULGARU, M. *Etica profesională – o necesitate pentru activitatea de succes a specialistului*. In: *Studia Universitatis Moldaviae / Seria „Științe sociale”*, 2018, Nr. 3 (113), pp. 193-202.
48. *Cadrul Național al Calificărilor al Republicii Moldova*. HG nr. 1016 din 23.11.2017. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 01.12.2017, Nr. 421-427 (1137).
49. CAHN, S.M. *Classics of Political and Moral Philosophy*. New York: Oxford University Press, 2002.
50. CALLAHAN, J. *Ethical Issues in Professional Life*. New York: Oxford University Press, 1988.
51. CALLO, T. *Configurații ale educației totale*. Chișinău: CEP USM, 2007.
52. CALLO, T. *O urgență a educației la început de secol*. In: *Studia Universitatis / Seria „Științe ale Educației”*, 2016, Nr. 9 (99), pp. 3-10.
53. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Editura „Litera Educațional”, 2014.
54. CALLO, T. *Școala științifică a pedagogiei transcendente*. Chișinău: Editura „Pontos”, 2010.
55. CALLO, T. *Tehnologia inovativă a fenomenului pedagogic total*. In: *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 1-2 noiembrie 2011. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print Caro” SRL), 2011, pp. 214-217.
56. CALLO, T.; CUZNEȚOV, L.; HADÎRCĂ, M. et al. *Educația integrală: Fundamente teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
57. CALLO, T.; PANIȘ, A.; ANDRIȚCHI, V. et al. *Educația centrată pe elev*. Ghid metodologic. Chișinău: „Print-Caro” SRL, 2010.
58. CAPCELEA, V. *Etica și comportamentul civilizată*. București: „Pro Universitaria”, 2017.

59. CAPCELEA, V. *Etica și conduita umană: Manual pentru instituțiile de învățământ superior*. Chișinău: Editura „Arc”, 2010.
60. CARA, A.; ACHIRI, I. (coord.) *Unitatea de învățământ: Management Educațional*. Chișinău: Editura „Gunivas” SRL, 2002.
61. CASEBEER, W.D. *Natural Ethical Facts. Evolution. Connectionism and Modal Cognition*. Cambridge: Mass. MIT Press, 2003.
62. CAVALLO, G. *Omul bizantin*. Iași: Editura „Polirom”, 2000.
63. CAZACU, T.; GUȚU, I.; GHICOV, A. et al. *Integralizarea național-europeană a valorilor educației umaniste*. Studiu monografic. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015.
64. CĂLDARE, D. Demnitatea – temelie a conduitei morale a omului. In: *Filosofia și cunoașterea economică: Aspecte teoretice, etice și politice*. Culegere de lucrări științifice. Chișinău: ASEM, 2012, pp. 196-204.
65. CĂLIN, M. *Filosofia educației*. București: Editura „Aramis”, 2001.
66. CĂRTĂRESCU, M. *Postmodernismul românesc*. București: Editura „Humanitas”, 1999.
67. CIOBAN, M.; LUPU, I.; SALI, L. *Educația de performanță: Contexte. Obiective. Strategii*. In: *Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă „Akadememos”*, 2014, Nr. 4(35), pp. 43-51.
68. *Codul de etică al cadrului didactic*. Ordinul MECC, nr. 861 din 07.09.2015. In: *Monitorul Oficial*, 18.03.2016, nr. 59-67, art. nr. 407.
69. *Codul educației al Republicii Moldova*: nr. 152 din 17 iulie 2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, Nr. 319-324, pp. 17-52.
70. COJOCARU, V. Repere strategice inovaționale în contextul cunoașterii. In: *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.
71. COJOCARU, V. *Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior*. Teză de doctor habilitat. Chișinău, 2010.
72. COJOCARU, V.Gh. *Calitatea în educație. „Managementul calității”*. Chișinău: Tipogr. Centrală, 2007.
73. COJOCARU, V.Gh. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Editura „Lumina”, 2004.
74. COJOCARU, V.Gh.; JUC, N. *Impactul deciziei în dezvoltarea școlii*. Chișinău: Tipogr. Centrală, 2018.
75. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2010.
76. COJOCARU-BOROZAN, M.; ZAGAIEVSCHI, C.; STRATAN, N. *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2014.
77. CONSTANTINESCU, M. *Instituționalizarea eticii: mecanisme și instrumente*. București: Editura Universității din București, 2013.

78. CORTINA, A. *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Tecnos Editorial S A, 2000, pp. 34-280.
79. COTOS, L.; COJOCARU, V. *Formarea și dezvoltarea culturii manageriale în instituția preșcolară*. Bălți: S.n., 2018.
80. COZMA, C. *Introducere în aretologie. Mic tratat de etică*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2004.
81. CRĂCIUN, D. *Etica în afaceri: o scurtă introducere*. București: ASE, 2005.
82. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie. Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației*. Vol. I. București: Editura „Didactica Publishing House”, 2016.
83. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura „Litera International”, 2002.
84. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol. I. București: Editura „Didactica Publishing House”, 2015.
85. CRISTEA, S. *Educația morală*. In: *Didactica Pro...*, Revistă de teorie și practică educațională, 2010, Nr. 3 (61), pp. 53-56.
86. CRISTESCU, M.S. *Didactica educației morale. Demersuri metodologice pentru învățământul primar și preșcolar*. București: Editura Universitară, 2014.
87. CUCOȘ, C. *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Editura „Polirom”, 2017.
88. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
89. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura „Polirom”, 2014.
90. CUZNEȚOV, L. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: Primex com SRL, 2015.
91. CUZNEȚOV, L. Dimensiunea etică și deontologică în consilierea familiei. In: *Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. = Teachers Professional Culture. Current Requirements*, International Scientific Symposium, 16th-17th of May, 2013. Chișinău: UPS „I. Creangă”, pp. 54-56.
92. CUZNEȚOV, L. *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2002.
93. CUZNEȚOV, L. *Etica educației familiale*. Chișinău: DEP ASEM, 2000.
94. CUZNEȚOV, L. Formarea și educația morală în cadrul familiei. In: *Filosofia practică a familiei*. Chișinău: CEP USM, 2013, pp. 134-167.
95. CUZNEȚOV, L. *Ideile și acțiunile morale familiale ca factor decisiv al educației de calitate în contextul parteneriatului școală-familie-comunitate*. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2017, Nr. 2(11), pp. 36-48.
96. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008.

97. D'HAINAUT, L. *Programe de învățământ și educație permanentă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
98. DANDARA, O. *Premise psihologice și pedagogice ale gândirii în carieră*. In: *Studia Universitatis / Seria „Științe ale Educației”*, 2012, Nr. 5, pp. 8-14.
99. DANDARA, O. *Traseul carierei didactice și particularitățile evoluției profesionale*. In: *Studia Universitatis / Seria „Științe ale Educației”*, 2016, Nr. 5 (95), pp. 12-17.
100. DELORS, J. (coord.) *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Editura „Polirom”, 2000, pp. 5-120.
101. DIDIER, J. *Dicționar de filozofie*. București: Editura „Univers Enciclopedic”, 1999.
102. DROBNIȚKI, G. *Noțiunea de morală*, partea I. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981, pp. 35-47.
103. DWORKIN, R. *Theory, Practice and Moral Reasoning*. In: D. Copp (ed.), *Ethical Theory*. New York: Oxford University Press, 2006, pp. 624-644.
104. EARLE, W.J. *Introducere în filozofie*. București: Editura „All Educational”, 1999.
105. *Educația morală și eticile profesionale într-o lume în tranziție*. Ed.: V. Ceban Disponibil: <http://ru.scribd.com/doc/90415818/Etica-pedagogica-are-ca-obiect>
106. ENĂCHESCU, C. *Tratat de psihologie morală*. București: Editura Tehnică, 2002.
107. *Etica în lumea antică*. Disponibil: <http://drept-md.com/etica-in-lumea-antica-confucius-socrate-platon-aristotel-epicur-buddha/>
108. *Etica profesiei de asistent social*. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/36180681/FIL99>
109. *Etica Vie*. Disponibil: [http://ro.wikipedia.org/wiki/Etica\\_Vie](http://ro.wikipedia.org/wiki/Etica_Vie)
110. *Etica, disciplină filosofică a moralei*. Disponibil: [www.scritub.com/sociologie/psihologie/Etica-disciplina-1046989.php](http://www.scritub.com/sociologie/psihologie/Etica-disciplina-1046989.php)
111. *Etica*. Disponibil: <http://filzfin.wordpress.com/etica>
112. *Etica*. Disponibil: [http://ro.wikipedia.org/wiki/Etică#Etic.C4.83\\_occidental.C4.83](http://ro.wikipedia.org/wiki/Etică#Etic.C4.83_occidental.C4.83)
113. *Ethica ordine democraticae disputavit*. Disponibil: <https://www.contributors.ro/ethica-ordine-democraticae-disputavit-sau-cum-se-vede-integritatea-intelectuala-prin-geamul-de-la-frizerie/>
114. FERRY, L. *Homo aestheticus*. București: Meridiane, 1993.
115. FINLAYSON, G.; HABERMAS, J. *O scurtă introducere*. București: Editura „All Educational”, 2011.
116. FLANAGAN, O. *Psychologie morale et éthique*. Paris: PUF, 1996.
117. FURET, F. *Omul romantic*. Iași: Editura „Polirom”, 2000.

118. GÂNJU, T. *Discurs despre morală*. Iași: Editura „Junimea”, 1981.
119. GARIN, E. *Omul Renașterii*. Iași: Editura „Polirom”, 2000.
120. GAVRILESCU, L. Decizia etică: dificultăți și provocări. In: *Anuarul Institutului de Istorie „G. Barițiu” din Cluj-Napoca, Series Humanistica*, tom. IX, 2017, pp. 317-322.
121. GENSLER, J.H. *Ethics, a contemporary introduction*. London and New York: Routledge, 1998.
122. GERT, B. *Morality. Its nature and justification*. New York: Oxford University Press, 1998. p. 6.
123. GHICOV, A. Axiologia educațională a înțelegerii textului: de la construirea propriei cunoașteri la afirmarea eului în spațiul vieții. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2013, Nr. 4, pp. 10-18.
124. GHICOV, A. The constructivist values of comprehension in text didactics. In: *Journal Plus Education (Revista Educația Plus a Universității „A. Vlaicu” din Arad)*. 2014, No. 1, pp. 251-262.
125. GOREA, S. *Valorificarea principiilor eticii în sistemul multidimensional al formării studenților pedagogi*. In: *Acta et commentationes (Științe ale educației)*, 2018, Nr. 1 (12), pp. 142-149.
126. GRÜNBERG, L. *Axiologia și condiția umană*. București: Editura Politică, 1972.
127. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013.
128. 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.
129. GUȚU, VI.; LUNGU, V. Nu putem transforma sistemul educațional în unul de calitate? In: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 2-3 noiembrie 2012. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2012, pp. 498-501.
130. HABERMAS, J. *Conștiință morală și acțiune comunicativă*. București: Editura „All Educațional”, 2000.
131. HABERMAS, J. *De l'éthique de la discussion*. Paris: Edition du Cerf, 1992. p. 42.
132. HABERMAS, J. Vom pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der praktischen Vernunft. In: J. Habermas. *Erläuterungen zur Diskursethik*. Suhrkamp, 1991. Disponibil: <http://filzfina.wordpress.com/etica/>
133. HELLER, A. *General Ethics*. New York: Basil Blackwell, 1988.
134. HOFFMASTER, B. *The Theory and Practice of Applied Ethics*. In: *Dialogue*, No. 301991, pp. 213-234.
135. HUBERMAN, A.M. *Cum se produc schimbările în educație. Contribuție la studiul inovațiilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.

136. *Identity, Character and Morality. Essays in Moral Psychology*, edited by O.J. Flanagan, A. Oksenberg Rorty. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1993.
137. ILIE, V. *Educația și valorile morale*. In: *Revista de pedagogie*, Nr. LIX (2). București: Institutul de Științe ale Educației, 2011, pp. 7-20.
138. INVOOD, B. *Ethics and Human Action*. In: *Early Stoicism*. New York: Oxford University Press, 1985.
139. IONESCU, M. *Instrucție și educație*. Cluj-Napoca: Garamod, 2003.
140. JANKÉLÉVITCH, V. *Curs de filosofie morală*. Iași: Editura „Polirom”, 2011.
141. JEURISSEN, R. *Future Generations and Business Ethics*. In: *Business Ethics Quarterly*, 2004, No. 14(1), pp. 47-69.
142. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
143. JOIȚA, E. et al. *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv constructivistă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007.
144. JOIȚA, E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura „Aramis”, 2006.
145. JONAS, H. *Le principe responsabilité*. Paris: Cerf, 1997.
146. JONSEN, A.R.; TOULMIN, S. *The Abuse of Casuistry. A History of Moral Reasoning*. Berkeley: University of California Press, 1988.
147. KALLOS, N.; ROTH, A. *Axiologie și etică*. București: Editura Științifică, 1968.
148. KANT, Im. *Critica rațiunii practice*. București: Editura Științifică, 1972.
149. KANT, Im. *Critica rațiunii pure*. Trad. N. Bagdasar. București: Editura Științifică, 1969.
150. KANT, Im. *Întemeierea metafizicii moravurilor*. București: Editura „Humanitas”, 2007. p. 30.
151. KANT, Im. *Tratat de pedagogie*. București: Editura „Paideia”, 2002.
152. KAPTEIN, S.P. *Ethics Management. Auditing and Developing the Ethical Content of Organizations*. Springer Science & Business Media, 2008.
153. KOHLBERG, L. *The philosophy of moral development: Moral Stages and the Idea of Justice*. Michigan: Harper Row, 1981.
154. KUNG, H. (coord.). *Yes to a Global Ethic*. New York, London, 1991.
155. LADNER, G.B. *Homo Viator. Medieval Ideas on Alienation and Order*. In: *Speculum*, vol. XLII, 1967, pp. 233-259.
156. LE GOFF, J. *Omul medieval*. Iași: Editura „Polirom”, 1999.
157. *Libertate și responsabilitate*. Disponibil: <http://www.junimea.piteste.ro/Libertate.htm>
158. LIICEANU, G. *Au oare oamenii nevoie de libertate?* Disponibil: <http://www.revista22.ro/au-oare-oamenii-nevoie-de-libertate-38428.html>
159. LIPOVETSKY, G. *Amurgul datoriei. Etica nedureroasă a noilor timpuri democratice*. București: Editura „Babel”, 1996.

160. LOMBARDO, F. *Ethical Character Development and Personal and Academic Excellence*. 2008. Disponibil: <http://www.wisdompage.com/EdEticsNewWrkshp.2008.doc>
161. LOVIBOND, S. *Ethical Formation*. London: Harvard University Press, 2002.
162. LUNGU, V. *Etica profesională*. Chișinău: CEP USM, 2011.
163. LUPASCO, St. *L'homme et ses trois éthiques*. Paris: Edition du Rocher, 1986. p. 45.
164. LYOTARD, J.-Fr. *Condiția postmodernă*. București: Editura „Idea”, 2003.
165. MACAVEI, E. *Tratat de pedagogie. Propedeutică*. București: Editura „Aramis”, 2007.
166. MACINTYRE, A. *Tratat de morală. După virtute*. București: Editura „Humanitas”, 1998, pp. 50-100.
167. MACIUC, I. *Formarea formatorilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
168. MARIN, C. *Ethos elenistic*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981. p. 100.
169. MATEI, O. *Etica principiu – Abordarea deontologică în administrarea publică*. Arad: Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”, pp. 5-11. Disponibil: <https://vdocumente.com/articol-1-oana-mateipdf.html>
170. MÂNDĂCANU, V. *Arta de a deveni și a fi pedagog*. Chișinău: Editura „Pontos”, 2016.
171. MÂNDĂCANU, V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Chișinău: S.n., 1997.
172. MÂNDĂCANU, V. *Etica pedagogică praxiologică*. Chișinău: Editura „Pontos”, 2010.
173. MÂNDĂCANU, V. *Etica și arta comportamentului moral*. Chișinău: „Baștina-Radog”, 2004.
174. MÂNDĂCANU, V. *Etica și arta comportamentului moral*. Manual pentru elevii cl. 8-12 (școli, gimnazii, licee). Ed. a 3-a, revăz. și compl. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2004.
175. MÂNDĂCANU, V. *Profesorul-maestru. (În contextul pregătirii inițiale a cadrelor didactice): Monografie despre învățământul pedagogic universitar*. Chișinău: Editura „Pontos”, 2009.
176. McINERNEY, P.K.; RAINBOLT, G. *Ethics*. New York: Harper Collins Publishers, 1994.
177. MENZEL, D. *Ethics management for public administrators: leading and building organizations of integrity*. New York: M.E. Sharpe. Inc, 2006.
178. MERCIER, S. *L'éthique dans les entreprises*. Paris: Editions La Découverte et Syros, 1999.
179. *Metaetica și etica normativă*. Disponibil: <http://ru.scribd.com/doc/73272577/Metaetica-Si-Etica-Normativa-Text-Seminar-III>

180. MIHAILOV, V. *Binele moral în contextul educațional*. In: *Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Conferința științifică internațională, 7 iunie 2017, Vol. II. Coord. șt.: Bostan I. et al. Cahul: Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul (Tipogr. „Centrografic”), 2017, pp. 62-66.
181. MIHAILOV, V. *Etica profesională a cadrului didactic: principii și norme*. In: Revista *Univers Pedagogic*. 2017, Nr. 3 (55), pp. 49-53.
182. MIHĂILESCU, N. *Managementul eticii în instituția școlară*. Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2019.
183. MILL, J.S. *Despre libertate*. București: Editura „Humanitas”, 2005.
184. MIROIU, A. *Etică aplicată*. București: Editura „Alternative”, 1995.
185. MIROIU, M.; BLEBEA, N. *Introducere în etica profesională*. București: Editura „Trei”, 2001.
186. MIROIU, M.; BLEBEA, N. *Introducere în etica profesională*. Wikipedia, enciclopedia liberă, pp. 47-53.
187. MITROFAN, N. *Aptitudinea pedagogică*. București: Editura Academiei Române, 1988.
188. MONTEIL, J.-M. *Educație și formare. Perspective psihosociale*. Iași: Editura „Polirom”, 1997.
189. MORAR, I. *Personalitatea morală*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982.
190. MUREȘAN, V. *Este etica aplicată o aplicare a eticii?* In: *Revista de filosofie analitică*, 207, nr. 1, pp. 70-108.
191. MUREȘAN, V. *Managementul eticii în organizații*. București: Editura Universității din București, 2009.
192. MUREȘAN, V. *Metode de decizie etică. Managementul etic al organizațiilor*. 2008. Disponibil: [www.ub-filosofie.ro/muresan/metode-decizie-etica-2008-2009.html](http://www.ub-filosofie.ro/muresan/metode-decizie-etica-2008-2009.html)
193. MUREȘAN, V. *Utilizează Aristotel metoda dialectică în etica nicomahică?* In: *Revista de Filosofie Analitică*, Volumul III, 20. Iulie-Decembrie. București, 2009, pp. 29-56
194. NARIȚA, I. *Etica organizațională*. In: *Saeculum*. Sibiu: Editura Universității „Lucian Blaga”, 2018, nr. 46, Issue nr. 2, pp. 37-45.
195. NEAMȚU, M. *Cultura libertății: William F Buckley, Jr. (II)*. In: *Revista Idei în Dialog*, martie 2008. Disponibil: <http://www.nouarepublica.ro/ro/cultura-libertatii-william-f-buckley-jr-ii.html>
196. NECULAU, A. *A fi elev*. București: Editura „Albatros”, 1983.
197. NOZICK, R. *Anarchie, State and Utopia*. New-York: Basic Books, 1974.
198. 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.
199. O'NEILL, O. *Etica lui Im. Kant*. In: Singer P. (editor) *Tratat de etică*. Iași: Editura „Polirom”, 2006, pp. 205-214.



200. O'NEILL, O. Kantian Ethics. In: *A Companion to Ethics*. Peter Singer (ed.). Cambridge: Blackwell, 1991, pp. 175-185.
201. OPREA, I. RADU, L. *Orientări în teoria educației nord americane din a doua jumătate a secolului al XX-lea*. Teză de doctorat. București: Universitatea București, 2007.
202. PALADE, A. *Etica azi. Moralitatea în lumea indiferenței*. 2010. Disponibil: <http://ziarullumina.ro/interviu/moralitatea-lumea-indiferentei>
203. PALADI, O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescenților*. Monografie. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2014.
204. PALEY, W. *Moral and Political Philosophy*. Liberty Fund, Indianapolis, 2002.
205. PANIȘ, A. *Contexte etice pentru profesorul eficient*. In: *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 11-12 decembrie 2014. Partea a 2-a. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2014, pp. 347-354.
206. PANIȘ, A. *Contextualizarea eticii în procesul educațional*. Suport de curs. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2018.
207. PANIȘ, A. *Decizia etică în instituția educațională*. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2013, Nr. 4, pp. 69-73.
208. PANIȘ, A. *Etica – o reconstrucție pragmatică*. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2016, Nr. 4(52), pp. 26-30.
209. PANIȘ, A. *Etica în contextul valorilor morale și educaționale*. In: *Acta et commentationes („Științe ale Educației”)*, 2017, Nr. 2(11), pp. 103-113.
210. PANIȘ, A. *Etica în postmodernitate*. In: *Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 15 noiembrie 2013. Chișinău: CEP USM, 2013, pp. 159-161.
211. PANIȘ, A. *Etica kantiană – temelie a educației*. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2017, Nr. 3(55), pp. 44-48.
212. PANIȘ, A. *Etica și libertatea în educație*. In: *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.
213. PANIȘ, A. *Etica și moralitatea în cadrul educației de azi*. In: *Revista de Științe Socioumane*, 2016, Nr. 3(34), pp. 74-84.
214. PANIȘ, A. *Instituția educațională în contextul eticii și al eficienței*. In: *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 11-12 decembrie 2014. Partea 1. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2014, pp. 191-200.
215. PANIȘ, A. *Metodologia transcendențială a formării inteligenței pedagogice etice*. В: *Международный научно-практический журнал Мир педагогики и психологии*. Нижний Новгород, № 7 (36), июль 2019, с. 6-14. Disponibil: <http://scipress.ru/pedagogy/>

216. PANIȘ, A. *Omul etic – o finalitate a pedagogiei eticii*. In: Revista științifică internațională electronică *Slovak international scientific journal*, Slovenia, nr. 31, vol. 1, august, 2019, c. 46-49. Disponibil: <http://sis-journal.com>.
217. PANIȘ, A. *Pedagogy of ethics and moral education: methodological aspects*. In: Revista științifică internațională electronică cu impact *Wschodnioeuropejskie czasopismo naukowe (East European Scientific Journal)*, Warsaw, Poland, nr. 7 (47), part 6, august, 2019, pp. 50-54.
218. PANIȘ, A. *Principiul reglator al comportamentului etic*. In: *Dimensiuni psihosociale și legale ale devianței comportamentale*. Materiale ale conferinței științifice naționale cu participare internațională, 07 mai 2014. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2014, pp. 30-39.
219. PANIȘ, A. *Reconstrucția etică în managementul instituției educaționale*. In: *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 18-19 octombrie 2013. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2013, pp. 775-779.
220. PANIȘ, A. *Unitatea dintre pedagogie și etică: o nouă abordare sistemică*. In: *Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 07-08 decembrie 2018. Chișinău: IȘE („Lyceum”), 2018, pp. 461-466.
221. PANIȘ, A. *Valoarea strategică și operațională a principiilor morale și etice*. In: *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.
222. PÂNIȘOARĂ, I.-O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Editura „Polirom”, 2009.
223. PAPUC L.; COJOCARU, M.; SADOVEI, L. *Teoria generală a educației*. Ghid metodologic. Chișinău: Reclama, 2006.
224. PÂSLARU, VI. et al. *Competențe ale pedagogilor: Interpretări*. Chișinău: „Continental Grup”, 2014.
225. PÂSLARU, VI. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Editura „CIVITAS”, 2003.
226. PÂSLARU, VI.; CALLO, T.; SILISTRARU, N. et al. *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Coord.: Maria Hadîrcă. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2011.
227. PATRAȘCU, D. *Cuget și zbcium asupra lumii, genului, neamului, familiei, omului, numelui, credinței, educației*. Chișinău: „Garomont-Studio”, 2014.
228. PATRAȘCU, D.; GAȘTEA, R. *Fantasma mentalității. Istorie. Sociologie. Psihologie. Pedagogie. Andragogie. Management (abordare teoretică, metodologică, instrumentală și tehnologică)*. Chișinău: S.n. (Tipogr. Centrală), 2011.

229. PATRAȘCU, D.; ROTARU, T. *Cultura managerială a profesorului: Teoria și metodologia formării*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2006.
230. PĂUN, E. *O lectură a educației prin grila postmodernității*. In: *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. (Coord. E. Păun și D. Po-tolea). Iași: Editura „Polirom”. 2002, pp.19-20.
231. PETRE, A. *Filosofia valorii*. Iași: Editura „Polirom”, 1997.
232. PETROVSCHI, N. *Învățarea constructivistă ca modalitate de integra-re a elevului în profesie*. In: *Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 29-30 octombrie 2010. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Print-Caro” SRL), 2010, pp. 243-246.
233. PETTIT, Ph. *Consequentialism*. In: P. Singer (ed.). *A Companion to Ethics*. Oxford: Blackwell, 1991, pp. 230-240.
234. PIAGET, J. et al. *Judecata morală la copil*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
235. PIVNICERU, M.-M.; LUCA, C. *Deontologia profesiei de magistrat. Repere contemporane*. București: „Hamangiu”, 2008.
236. PODARIU, E. *Constructivismul – o paradigmă postmodernă în educație*. Disponibil: romaniancafe. forumation. net /t 57-postmodernism-reali-tate-sau-iluzie
237. POGOLȘA, L. *Bazele conceptuale ale modernizării învățământului pe-dagogic*. In: *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educați-onale moderne*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 11-12 decembrie 2014. Partea I. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2014, pp. 3-15.
238. POGOLȘA, L. *Valorile educației moral-spirituale*. In: *Valorile moral spi-rituale ale educației: In memoriam Mihail Terentii*. Materialele Simpo-zionului Pedagogic Internațional, 3-4 aprilie 2015. Chișinău: IȘE (DEP ASEM), 2015, pp. 5-24.
239. POGOLȘA, L.; BUCUN, N. *Educația*. In: *Republica Moldova. Ediție enci-clopedică consacrată împlinirii a 650 ani de la întemeierea statului mol-dovenesc*. Chișinău: Enciclopedia Moldovei, 2011, pp. 359-379.
240. POPESCU-NEVEANU, P. *Personalitatea pedagogică și aptitudinile di-dactice (II)*. In: *Revista de pedagogie*, 1982, Nr. 9, pp. 8-10.
241. POPOVICI, D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. Bucu-rești: Editura „Aramis”, 2000.
242. POPOVICI, F.-G. *Introducere în problematica discursului moral*. 25 octombrie 2011. Disponibil: <https://floringeorgepopovici.wordpress.com/2011/10/25/>
243. POPOVICI, F.-G. *Introducere în problematica discursului moral*. Dispo-nibil: <http://floringeorgepopovici.wordpress.com/2011/10/25/introducere-in-problematika-discursului-moral/>

244. RAWLS, J. *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press, 1971.
245. RAWLS, J. *Lectures on the History of Moral Philosophy*. Edited by B. Herman. Harvard University Press, 2000.
246. RICHARDSON, H. *Specifying Norms as a Way to Resolve Concrete Ethical Problems*. In: *Philosophy and Public Affairs*, 1990, No. 19, pp. 279-310.
247. RICOEUR, P. *Le concept philosophique de la volonté*. Édition électronique établie par Olivier Abel et Roberta Picardi. Fonds Ricoeur, 2014. Disponibil: <http://www.fondsriceur.fr/uploads/medias/doc/cours/le-concept-philosophique-de-la-volonte-introduction.pdf>
248. RITZER, G.; SMART, B. *Handbook of Social Theory*. SAGE Publications, 2003.
249. RORTY, R. *Is Philosophy Relevant to Applied Ethics?* In: *Business Ethics Quarterly*, 2006, Issue 3, p. 378.
250. 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, No. 46, Springer Science+Business Media, pp. 389-402.
251. ROȘCA, L. *Filosofia: Ghidul afacerii de succes*. Manual. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2013.
252. ROTHBARD, M.N. *Etica libertății*. București: Institutul Ludwig von Mises, 2005.
253. RUGHINIȘ, C. *Perspective și competențe etice*. Universitatea din București, 2010.
254. SADOVEI, L. *Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008.
255. SALADE, D. *Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
256. SÂRBU, T. *Etică: valori și virtuți morale*. Iași: Editura Societății Academice „M.T. Botez”, 2005.
257. 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, No. 10, p. 309.
258. SFICHI, G. *Omul romantic*. Iași: Editura „Polirom”, 2000.
259. SIEBERT, H. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European, 2001.
260. SILISTRARU, N. *Evaluări inovative în învățământul universitar (ciclul II) de determinare a competențelor cadrului didactic*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale. Vol. I. Chișinău: UST, 2010, pp. 302-309.
261. SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2006.
262. SILISTRARU, N.; GOLUBIȚCHI, S. *Cultura profesională a cadrului didactic*. In: *Acta et commentationes („Științe ale Educației”)*, 2013, Nr. 2(3), pp. 162-169.
263. SILISTRARU, N.; GOLUBIȚCHI, S. *Pedagogia învățământului superior*. Ghid metodic. Chișinău: UST, 2013.

264. SINGER, P. *Practical Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
265. SINGER, P. *Tratat de etică*. Iași: Editura „Polirom”, 2006.
266. SOCACIU, E.; VICĂ, C.; MIHAILOV, E. *Etică și integritate academică*. București: Editura Universității din București, 2018.
267. SOLOMON, R. *Business Ethics*. In: *A Companion to Ethics*, P. Singer (ed.). Blackwell, 1996, pp. 354-365.
268. SOLOVEI, R.; BOLDIRESCU S. *Repere conceptuale și metodologice ale curriculumului opțional pentru gimnaziu Arta comportamentului moral*. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2017, Nr. 3 (55), pp. 54-57.
269. SPINOZA, B. *Etica*. București: Editura Științifică, 1981.
270. STAN, E. *Educația în postmodernism*. Iași: Institutul European, 2007.
271. STANCIU, Gh.I. *Istoria pedagogiei*. București: EDP R.A., 1994.
272. STEFANOVIC, J. *Psihologia tactului pedagogic al profesorului*. București: Editura Didactică și Științifică, 1979.
273. STERE, E. *Gândirea etică în Franța Secolului al VII-lea*. București: Editura „Știința”, 1972.
274. STOICESCU, VI. *Diferența dintre etică și moralitate*. Disponibil: <http://webcultura.ro/diferenta-dintre-etica-si-moralitate>
275. ȘCHIOPU, U.; PISCOI, V. *Psihologia generală și a copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1989.
276. *Tehnologia fără etică ar putea duce la distrugerea creației*. In: *Curierul Ortodox*, 2010, nr. 06.
277. TERZIU, M. TARCA, L. *Personalitatea cadrului didactic: factor important al succesului și eficienței în învățare*. Iași: Editura „PIM”, 2011.
278. TISHBEIN, M.; AZEN, I. *Attitude-behaviour relations: a theoretical analysis and review of empirical research*. In: *Psychological Bulletin*, 1977, No. 84, pp. 888-918.
279. TOMA de AQUINO. *Summa Theologiae*. București: Editura Științifică, 1997.
280. TORRALBA, Tr. *Inteligența spirituală*. București: Editura „Curtea Veche”, 2012.
281. TOURAINE, A. *Critique de la Modernité*. Paris: Tayard, 1992.
282. TREVINO, L.K.; WEAVER, G. *Managing Ethics in Business Organizations*. Stanford University Press, 2003.
283. TUDOESCU, I. *Acțiunea socială eficientă*. București: Editura Fundației „România de Maine”, 2000. p. 148
284. ULRICH, C. *Postmodernism și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
285. VERNANT, J.-P. *Omul grec*. Iași: Editura „Polirom”, 2002.
286. VIANU, T. *Studii de filosofie a culturii*. București: Eminescu, 1982. p. 99.
287. VICOL, N. *Construcția etică a limbajului*. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2013, Nr. 4, pp. 19-27.

288. VICOL, N. *Construcția identității profesionale*. In: *Revista Univers Pedagogic*, 2011, Nr. 4, pp. 48-52.
289. VICOL, N. *Profil de pedagog. Crezul slujirii – crez al cinstirii*. In: *Valorile moral-spirituale ale educației: In memoriam Mihail Terentii*. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional, 3-4 aprilie 2015. Chișinău: IȘE (DEP ASEM), 2015, pp. 130-134.
290. VICOL, N.; BARNA, I.; MEREUȚĂ, T. *Contiguitatea etică a cadrelor didactice în educarea tinerei generații*. In: *Valorile moral-spirituale ale educației: In memoriam Mihail Terentii*. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional, 3-4 aprilie 2015. Chișinău: IȘE (DEP ASEM), 2015, pp. 25-28.
291. VIDAM, T. *Dimensiuni ale eticii comunicării și mass-media*. Cluj-Napoca: Casa cărții de știință, 2007.
292. VIDAM, T. *Tematizări ale gândirii etice actuale*. In: *Analele Institutului de istorie „G. Bariț” din Cluj-Napoca*. Cluj-Napoca: Series *Humanitas*, tom III, 2005, pp. 269-296.
293. VIDAM, T. *Teoria culturii morale*. Cluj-Napoca: Editura „Clusium”, 1996.
294. VILARI, G. *Etica e pedagogia*. Hathi Trust Digital Library, 2010.
295. VILLARI, R. *Omul baroc*. Iași: Editura „Polirom”, 2000.
296. VLAS, N. *Religie și totalitarism. Cazul Reconstrucționismului creștin*. In: *Revista Sfera Politicii*. Cluj-Napoca: 2011, nr. 6 (160), pp. 94-103.
297. VLĂSCEANU, L. *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*. Studiu de impact. Iași: Editura „Polirom”, 2002. p. 50.
298. VOINEA, M. *Valențe postmoderne ale școlii românești actuale*. In: *Țara bârsei*, serie nouă, 2007, nr. 6, pp. 138-141.
299. VOINEA, M.; LYON, D. *Postmodernitatea*. București: Du Style, 1999. p. 131.
300. VOVELLE, M. *Omul luminilor*. Iași: Editura „Polirom”, 2000.
301. WALDO, D. *The Enterprise of Public Administration: a Summary View*. Chandler and Sharp Publication, 1980.
302. WILLIAMS, B. *Introducere în etică: moralitatea*. București: Editura „Alternative”, 1993, pp. 20-87.
303. WILLIAMS, B. *Moralitatea. O introducere în etică*. București: Editura „Paideia”, 2015.
304. WILLIAMS, B. *Politics and Moral Character*. In: *Public and Private Morality*, ed. Stuart Hampshire. Cambridge University Press, 1978, pp. 55-75.
305. WILLIAMS, R. *Ethics and Limits of Philosophy*. New-York: Routledge, 2006.
306. АБЛИЕВ, С.Р. *Педагогическая концепция живой этики: некоторые идеи и принципы*. Disponibil: [http://nowimir.ru/DATA/040014\\_3.htm](http://nowimir.ru/DATA/040014_3.htm)

307. АНТИПИН, Н.А. *Мировоззренческие и методологические проблемы разработки философии образования для XXI века*. In: *Инновации и образование*. Сборник материалов конференции. Серия „*Simpozium*“, вып. 29. Санкт-Петербургское философское общество, 2003, с. 15-27.
308. ГЕРШУНСКИЙ, Б.С. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва: Совершенство, 1998. с. 22-574.
309. ИВАНОВА, А. *Когерентные доказательства и перцептуальные убеждения*. // Ivanova A. Coherentist justification and perceptual beliefs. In: *Balkan journal of philosophy*. Sofia, 2015, vol. 7, No. 2. pp. 107-114.
310. МИЛЛЕР, Р.М. *Этика, развитие и образование*. In: *Перспективы. Вопросы образования*, 1989, № 4 (68).
311. СМОРЧКОВА, В.П. *Институциональная трансформация социальной педагогики*. In: *Педагогическое образование и наука*, 2011, № 1, с. 22-26.

# CUPRINSUL

<b>CUVÂNT ÎNAINTE</b> .....	4
<b>PROLEGOMENE</b> .....	8
<b>1. CLARIFICĂRI CONCEPTUALE ALE ETICII ÎN MACROSTRUCTURA EDUCAȚIEI FIINȚEI UMANE</b>	
1.1. DEFINIREA ETICII CA DISCIPLINĂ ȘTIINȚIFICĂ.....	14
1.2. INSTITUȚIA EDUCAȚIEI ȘI PROBLEMELE EI LA ÎNCEPUTUL SECOLULUI XXI.....	39
<b>2. PERSPECTIVE INTEGRATOARE ALE ETICII</b>	
2.1. VIZIUNEA ETICĂ KANTIANĂ CA FUNDAMENT PENTRU EDUCAȚIE.....	67
2.2. COORDONATE ALE ETICII ÎN RAPORT CU VALORILE MORALE ȘI CU CELE EDUCAȚIONALE .....	75
2.3. ANTROPOGENEZA MORALITĂȚII ȘI CADRUL DEONTOLOGIC AL ETICII .....	86
2.4. DEMNITATEA UMANĂ ȘI DEVENIREA PERSOANEI ETICE.....	98
<b>3. ETICA APLICATĂ ȘI VALORIZAREA METODOLOGICĂ A EDUCAȚIEI</b>	
3.1. COORDONATE METODOLOGICE ALE ETICII APLICATE ÎN EDUCAȚIE .....	114
3.2. VALORILE APLICATIVE ALE INSTITUȚIEI EDUCATIEI ÎN CONTEXT ACTUAL .....	128
3.3. VALENȚE ALE PERSONALITĂȚII ETICE A PEDAGOGULUI ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIEI .....	134
3.4. NORMATIVITATEA CA MANIFESTARE A ETICII APLICATIVE .....	153
<b>4. CONDIȚIILE DE RAȚIONALITATE ALE RECONSTRUCȚIEI PEDAGOGICE A ETICII ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIEI</b>	
4.1. POSTMODERNISMUL ÎN EDUCAȚIE ȘI ÎN ETICĂ.....	163
4.2. DIRECȚIA RECONSTRUCTIVĂ A ETICII ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIEI.....	179
4.3. VALENȚELE INSTRUMENTALE ALE <i>PEDAGOGIEI ETICII</i> .....	195
<b>POSTFAȚĂ</b> .....	226
<b>GLOSAR</b> .....	231
<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	238







---

**Centrul Editorial „Univers Pedagogic”**

Redactor-șef:

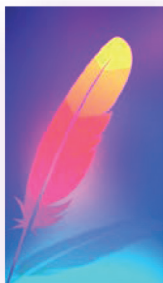
**Stela Luca**

Redactor tehnic:

**Maria Bondari**

Corector:

**Oxana Uzun-Negrescu**



---

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

**Paniș, Aliona.**

Pedagogia eticii: o reconstrucție în instituția educației: (Monografie) / Aliona Paniș; coordonator științific: Tatiana Callo; Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației. – Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). – 260 p.: tab.

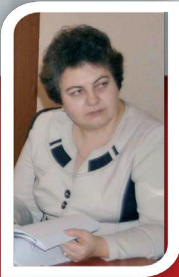
Bibliogr.: p. 238-254 (311 tit.). – 30 ex.

ISBN 978-9975-48-181-6.

37.015.31

P 23

---



**PANIȘ Aliona,**  
doctor în pedagogie, conferențiar universitar

**Calificări specifice domeniului, perfecționări:**

- Susținerea tezei de doctor în pedagogie „*Deciziunea managerială ca factor al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice*”, 2009.
- Studii postdoctorale, 2013-2015.

- Obținerea titlului de conferențiar universitar, 2014.
- Abilitarea cu drept de conducător de doctorat, 2015 ș.a.

**Participarea la proiecte de cercetare-dezvoltare, inovare și transfer tehnologic:**

- „*Educația centrată pe cel ce învață*” (2009-2012);
- „*Monitorizarea și implementarea Curriculumului din învățământul secundar general și dezvoltarea standardelor educaționale din perspectiva școlii prietenoase copilului*” (2011).
- *Reforma Învățământului în Republica Moldova*, privind implementarea Standardelor de competență profesională a cadrelor didactice și de conducere din învățământul general, *formator național* (2017).
- *Reforma Învățământului în Republica Moldova*, privind evaluarea curriculumului disciplinar din învățământul general, *expert* (2017) ș.a.

**Publicații științifice și metodico-didactice naționale și internaționale (circa 60):** Monografii – 1; Capitol în monografie – 1; Ghiduri – 3; Suport de curs – 1; Articole în reviste științifice naționale – 17; Articole în reviste științifice internaționale – 3; Articole în culegeri științifice – 2; Materiale ale comunicărilor științifice naționale și internaționale – 26; Alte lucrări științifice (Studii științifice, ediții documentare) – 4.

**Antrenarea în managementul cercetării și educației:** Conducător științific al tezelor de doctor, 2015-prezent (4 teze); Conducător științific al tezelor de master, 2016-2018; Conducerea practicii de cercetare, 2015-2018 (16 masteranzi).

**Interese:** științele educației, filozofie, management, creativitate, constructivism etc.