



Adrian Costache

Cum (să nu) predăm?

Studii de didactica disciplinelor socio-umane

Presa Universitară Clujeană

Adrian Costache

•

Cum (să nu) predăm?

Studii de didactica disciplinelor socio-umane

*Publicarea acestei lucrări a fost finanțată
prin Fondul de Dezvoltare al Universității Babeș-Bolyai 2025 /*

*The publication of this book was supported
by the 2025 Development Fund of the Babeș-Bolyai University*

*Credit foto copertă: Sală de clasă Liceul Silvic Regele Mihai I,
Gurghiu, Castelul Rákóczi – Bornemisza © Andrei Becheru/
Scena 9 pentru Minitremu Art Camp 4, 2019,
în cadrul proiectului Artist in Progress.*

Adrian Costache

Cum (să nu) predăm?

Studii de didactica disciplinelor socio-umane

Presa Universitară Clujeană

2025

Referenți științifici:

Conf. univ. dr. Andrei Bereschi

Conf. univ. dr. Vasile Cătălin Bobb

ISBN 978-606-37-2653-8

© 2025 Autorul volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autorului, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 45-51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

Cuprins

| | |
|---|-----|
| Mulțumiri..... | 7 |
| Sursa textelor | 9 |
| Prefață..... | 11 |
| Introducere..... | 21 |
| Despre întrebări. Pentru uz didactic | 31 |
| Despre uzurile și abuzurile dialogului în educație | 49 |
| Rolul metaforei și al raționamentului analogic în predarea economiei | 67 |
| Statutul didactic al problematizării și condițiile de posibilitate ale aplicării sale..... | 79 |
| Câteva repere teoretice ale investigației | 79 |
| Ambiguitatea locului didactic al problematizării | 81 |
| Problematizarea ca metodă de predare..... | 87 |
| Condițiile de aplicare a metodei problematizării | 92 |
| Limitele abordării metodice în predarea filosofiei și celorlalte discipline socio-umane..... | 105 |
| Originile și sensul conceptului de metodă..... | 107 |
| Specificul metodelor didactice..... | 111 |
| Presupozițiile conceptului cartezian de metodă | 119 |

Cum (să nu) predăm?

| | |
|---|-----|
| Sunt presupuzițiile carteziane legitime pentru sfera științelor spiritului?..... | 121 |
| De ce recursul la metodă în predare este lipsit de legitimitate | 124 |
| Schița unei abordări didactice non-metodice a disciplinelor socio-umane | 128 |
| Bibliografie..... | 133 |

Mulțumiri

O carte a cărei gestație se întinde pe mai bine de zece ani își face o mulțime de datorii. Prin urmare, măcar o serie de mulțumiri se impun.

Aș vrea să încep prin a le mulțumi editorilor revistelor și co-editorului volumului în care au apărut inițial studiile de față pentru permisiunea de a le relua în prezentul volum.

Le mulțumesc totodată celor doi referenți pentru Presa Universitară Clujeană pentru observațiile punctuale și sugestiile generale făcute în marginea manuscrisului. Prin ochii lor am ajuns să înțeleg mai bine ce-am făcut în acest volum și ce fac în general în domeniul didacticii.

Îi mulțumesc doamnei profesor Monica Diaconu, cea care mi-a oferit prima introducere în didactică pe vremea când eram student în anul II. Volutele largi ale discursului ei, referințele constante la texte de epistemologie dar și la pictură mi-au trezit interesul pentru didactică și pedagogie și m-au pus pe drumul pe care sunt acum.

Aș vrea să îi mulțumesc doamnei profesor Mușata-Dacia Bocoș pentru sfaturile oferite de-a lungul timpului și încurajările pentru publicarea acestui volum. Tot pen-

tru încurajări și pentru sprijinul necondiționat oferit trebuie să îi mulțumesc și domnului profesor Vasile Cătălin Bobb. De el mă leagă o prietenie veche, ancorată într-un trecut marcat de multe încercări personale și profesionale și hrănită de o puternică afinitate intelectuală. Dacă cartea de față vede azi lumina tiparului mai degrabă decât să zacă într-un dosar prin vreun cotlon al calculatorului; dacă nu a fost uitată sub presiunea unor noi și noi proiecte, faptul lui i se datorează.

Și, în fine, aș vrea să-i mulțumesc domnului profesor Constantin Cucuș. Diligența cu care se apleacă de mulți ani deja asupra textelor mele, ascuțimea observațiilor și gravitatea întrebărilor pe care le consemnează în marginea lor; într-un cuvânt, generozitatea cu care-și dăruiește spiritul unui străin (căci, cu regret, nu i-am fost student și nu am avut ocazia să lucrez cu domnia sa în vreun alt context) neofit în domeniul pedagogiei îmi impune o datorie pe care, oricât aș vrea, nu o voi putea plăti niciodată. Cel puțin nu altfel decât dând la rândul meu dovadă de generozitate străinilor care se întâmplă să-mi iasă în cale cerându-mi ajutor.

Sursa textelor

Primul studiu („Despre întrebări. Pentru uz didactic”) a apărut în limba engleză cu titlul “Of Questions: For Didactic Use” în *Neue Didaktik*, nr. 2/ 2010, pp. 100-109.

Al doilea studiu („Despre uzurile și abuzurile dialogului în educație”) a apărut în limba engleză cu titlul “On the Uses and Abuses of Dialogue in Education” în *Journal of Didactics*, vol. 2, nr. 2/ 2011, pp. 147-156.

Al treilea studiu („Rolul metaforei și al raționamentului analogic în predarea economiei”) a apărut în *Revista de pedagogie*, anul LX, nr. 3/ 2012, pp. 27-34.

Al patrulea studiu („Statutul didactic al problematizării și condițiile de posibilitate ale aplicării sale”) a apărut în Monica Diaconu & Adrian Costache (coord.), *Metoda problematizării. Abordări teoretico-aplicative*, Eikon, Cluj-Napoca, 2010, pp. 187-205.

Al cincilea studiu („Limitele abordării metodice în predarea filosofiei și celorlalte socio-umane”) a apărut în limba engleză cu titlul “The shortcomings of the methodical approach in teaching philosophy and the human sciences” în *Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology and Practical Philosophy*, vol. 13, nr. 1, iunie 2021.

Prefață

Reconstrucția și revizuirea demersurilor didactice țin nu numai de complicarea peisajului educațional contemporan, de schimbarea profilului „obiectului” educației (elevul), dar și de nevoia de resemnificare a strategiilor de predare-învățare din perspectiva unor platforme ideatice, tradiționale sau moderne, editate atât în domeniul științelor educației, cât și al conținuturilor sau modalităților de promovare a valorilor adiacente. Regândirea unor reprezentări, uneori chiar certitudini, ale unor traiectorii metodice consacrate, conectivitatea sau cuplarea cu întemeieri teoretice din afara demersului știut, revalorizări ale intersecțiilor inter- sau trans-disciplinare sunt justificate, binevenite, de încurajat.

Lucrarea de față, pe care o datorăm unui metodician dedicat, dar și curajos, Adrian Costache, reperează constante procedurale, strategii perene, indiferent că acestea au fost editate încă din cele mai vechi timpuri sau se re-descoperă și re-contextualizează în prezent. Cum ținta demersului, vizat de autor, o constituie dimensiunea predării științelor sociale, în special filosofia, problemele etalate precum și discursul aferent nu puteau să nu fie „contaminate” de rabaterea reflexivă și de „substanța” interogativ-problematizantă, chiar aporetică, specifice domeniului avut în vedere.

Cartea se înscrie pe linia reflecției anticipative, a unei filosofii practice ce caută soluții la probleme foarte concrete, chestionând mai multe ipostaze ale intervenției și manifestării creativității didactice *in nuce*. Bazându-și reflecțiile pe ancadramente filosofice validate de timp (printre care se numără puncte de vedere emise, printre alții, de Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Hans-Georg Gadamer, Martin Heidegger, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Ferdinand de Saussure), Adrian Costache face o demonstrație de reflecție aplicată la chestiuni aparent distante, legate de predarea științelor socio-umane. Întrebările sunt grave și pertinente, pe filieră pedagogică, psihologică, chiar metafizică. Iată doar câteva, după cum le enumeră autorul: Cum le pot facilita elevilor, ca profesor, înțelegerea lucrurilor pe care le predau? Ce pot face pentru a le fixa mai repede și mai bine în minte noile cunoștințe? Cum îi pot ajuta să aplice conceptele învățate în contexte cotidiene variate? Cum trebuie să formulez întrebările pe care le pun la oră pentru ca elevii să-mi răspundă, dacă știu sau pot găsi răspunsul, și ca acest răspuns să fie unul reflectat? Cum îi pot determina să pornească în căutarea soluției la o problemă? De ce recurg spontan la anumite metode pentru predarea unor discipline? Pe ce se bazează credința mea în eficacitatea lor didactică? (p. 25 și urm.). Supozițiile demersului avansat, chiar dacă nu sunt întotdeauna explicitate, vin dinspre filosofia sistematică, teoria limbajului, semiotică, naratologie, științele educației, psihologia învățării, teoria instruirii, didactici aplicate. Eșafodajul explicativ-constructiv se bazează pe structuralitate,

logică impecabilă, pragmatism. Până la urmă, țelul – nu numaidecât ascuns – este cel de a perfecta un demers de predare pentru un set de discipline anume (științe sociale). Prin extensie, însă, aceste dubitații, puneri la îndoială, atenționări pot fi contextualizate sau fructificate și în cazul altor obiecte de studiu.

Structura cărții integrează cinci studii, editate în mai multe circumstanțe temporale, numitorul comun fiind un nou tip de abordare didactică ce o putem sub-înscris mai mult filosofiei educației, decât direcției „clasice” de ordin metodic. Avem de a face cu o mostră de filosofie aplicată ce vine cu o nouă cheie și paradigmă de înțelegere a mecanismelor intime de asumare interpretativă și procesare comunicațională a respectivelor conținuturi.

Astfel, prima secțiune („Despre întrebări. Pentru uz didactic”) este dedicată problematicii interogării și a condițiilor sale de întemeiere/ explicitare, logicii erotetice, rostului și dificultăților formulării întrebărilor în procesul educativ. Plecând de la premisa că eficacitatea didactică a interogării este cu totul altceva decât cea a dialogului și trecând în revistă sau apelând la prealabile filosofice în domeniu (prin Aristotel, Bacon, Dilthey, Gadamer, Heidegger etc.), autorul etalează câteva tipologii, principii și condiții ale bunelor întrebări ce pot fi editate în context didactic, conchizând că „datorită proliferării recursului la dialog și valoarea care i se atribuie în timpurile noastre chestiunea eficacității sale didactice se impune cu o mai mare urgență și credem că trebuie tratată cu prioritate” (p. 54). Întrebarea, în context didactic, poate deveni un resort motivațional, un

potențator al interesului de a cunoaște, chiar un „prefațator” a ceea ce se caută.

Al doilea capitol („Despre uzurile și abuzurile dialogului în educație”) abordează statutul dialogului ca principiul normativ al căutării cunoașterii ce ocupă un loc privilegiat în domeniul educației pentru că acesta oferă baza generativă pentru toate celelalte metode activ-participative de predare. Recuperând structuri explicative din semiotică sau lingvistică (este invocat, în acest context, Ferdinand de Saussure), respectiv legătura dintre semnificant și semnificat, dar și asumția lui Derrida, conform căruia fiecare semn poartă în sine urma tuturor celorlalte semne ale limbii din care face parte, semnul însuși fiind (și) un consecvent a ceea ce nu este dat în limbă, Adrian Costache ne atenționează în raport cu consecințele jocului diferanței asupra dialogului des întâlnite în școală ca urmare a multiplelor decriptări ale semnificațiilor și, mai ales, ca o ipostază de întâlnire și de schimb între „Eu” și „Tu”. Sau, mai exact, cum sesizează autorul, „când vine vorba de corectarea prejudecăților elevilor, în special în chestiuni cu care aceștia au și o oarecare experiență directă și/ sau pe care le întrețin de mult timp, demontarea argumentelor pe care elevii le aduc pentru a susține validitatea lor va atrage după sine alte și alte argumente, iar poziția lor glisează și se îndepărtează tot mai tare față de cea inițială, ceea ce face conversația să pară un dialog de surzi” (p. 61). Cu alte cuvinte, dialogul devine nu numai o simplă strategie de transmitere a ceea ce și un „șantier” de generare comunicatională în care inclusiv „bruiajele” sau personalizările înțelesurilor trebuie luate în calcul.

Foarte interesantă este și secțiunea următoare („Rolul metaforei și al raționamentului analogic în predarea economiei”) dedicată virtuților activizante, „detonatoare” de reflexivitate ale discursului metaforic în educație precum și predispozițiilor de edificare și înțelegere ale raționamentului analogic. Făcând din nou o incursiune în istoria acestei topici (de la Aristotel, trecând prin Gadamer, până la I. A. Richards sau Max Black, Rick Wormeli etc.), autorul conchide că metafora contribuie nu doar la sporirea cunoașterii, explicitând un lucru mai puțin cunoscut în termenii altuia cunoscut mai bine, ci deschide calea restructurării cumulului de cunoștințe în mintea celui vizat de transferul metaforic. Nespusul, spusul altfel, arătarea, pilda, ocolirea unui răspuns clar etc. devin procedee ale unei strategii didactice de alt rang. Metafora nu „trezește” doar cunoștințe „ascunse”, ci (și) restructurează cumulul de cunoștințe al fiecăruia dintre noi. De aici un avantaj didactic considerabil, faptul că aceasta asigură într-un mod facil trecerea cunoștințelor din memoria de scurtă durată în cea de lungă durată (p. 74). În același timp, la nivelul acestui capitol autorul vine cu aplicații și exemple concrete de tematizări sau incitări didactice la disciplina de studiu Economie.

Secțiunea a patra („Statutul didactic al problematizării și condițiile de posibilitate ale aplicării sale”) este consacrată strategiilor de problematizare în predare, condițiilor de recurs/ aplicare la/ a metodei problematizării, „problematizarea” problematizării, încercarea de lămurire a statutului acestei gesticulații didactice (metodă didactică, principiu al educației, supoziție sau teorie a

învățării, toate deodată?) optând, mai degrabă, pentru un raport de disjuncție exclusivă dintre toate aceste posibile ipostaze. După pertinente ilustrări, inclusiv în științele „tari”, autorul sugerează câteva condiții ce merită să fie reținute de toate ipostazele didacticii aplicate în raport cu recursul la problematizare. Mai întâi, este invocată o condiție preliminară pe care trebuie să o satisfacă profesorul care urmărește să pună în operă o secvență de predare-învățare problematizantă: formularea cunoștințelor care vor constitui datele problemei în așa fel încât stocurile de cunoaștere cărora le aparțin să intre în contact și în conflict unul cu altul într-o situație familiară elevilor, respectiv, o situație în care ei se găsesc efectiv, în care s-au găsit sau s-ar putea găsi. O a doua condiție rezidă în aceea că profesorul trebuie să procedeze în așa fel încât structura cu date insuficiente sau contradictorii, cu care îi confruntă pe elevi, să le apară acestora ca o problemă a cărei rezolvare prezintă o anumită urgență și are un impact decisiv asupra situației în care se găsesc sau a uneia în care se vor găsi în viitor (p. 102). Desigur, aceste axe procedurale trebuie „încărcate” corespunzător și cu cele mai nimerite elemente de conținut care să „rezoneze” cu întreg ansamblul procedural.

În fine, ultimul capitol („Limitele abordării metodice în predarea filosofiei și celorlalte discipline socio-umane”) vine cu o provocare care ar putea scandaliza (cel puțin pe didacticienii tradiționaliști), și anume: a) recursul în predare la metodele recomandate de tratatele de pedagogie și didactică, în cazul disciplinelor socio-umane, în general și al filosofiei, în special, este lipsit de

temei; b) apelul la o metodă sau alta, pentru predarea unui conținut educațional, nu-i ajută pe elevi să învețe mai repede sau mai bine decât în mod întâmplător, nedefinit; dacă demersul de predare are cumva succes, antrenând rezultate pozitive, acest fapt se datorează mai degrabă tactului pedagogic al profesorului decât metodei folosite. Autorul avansează trei argumente menite să arate de ce în predarea filosofiei și a disciplinelor socio-umane nu ar trebui să se recurgă la metodele descrise și recomandate de tratatele de pedagogie și didactică, pentru că, cel mai adesea, susține autorul, acestea subminează demersul educațional pe care sunt chemate să îl faciliteze. Și asta, printre altele, pentru că profesorii de discipline socio-umane își concentrează eforturile pentru a-și pregăti/ asista elevii în confruntarea cu textele pe care le au de studiat (desigur, e unul dintre aspecte, întrucât în predarea disciplinelor umaniste mizăm și pe virtuți ale altor componente educative). Aceasta presupune formarea unei autonomii intelectuale și interpretative a elevilor, aspect foarte complex nu numai în raport cu suporturi informative clasice (cărți, tratate, manuale etc.), dar și cu corespondente sau ipostaze digitalizate ale acestora (nemaiuând în calcul spațiul extensiv al mediului virtual). Excursul și invocarea altor cărți sau texte, ne atenționează autorul, poate închide elevul într-un labirint sau poate întârzia/ bloca accesul sau înțelegerea problemei pe care o are de rezolvat.

Pe ansamblu, avem de a face cu un discurs problematizant, provocator, uneori inconfortabil pentru firile mai „călduțe”, așezate, inerțiale. Atenționările și observațiile

însoțite de acribie demonstrativă (teoretică, dar și faptică) îmbie la meditație, la ducerea gândului mai departe, la revizuire și întemeieri strategice care să consoneze cu re-semantizările, restructurările și actualizările ce se cer a fi realizate neconținut. Chiar dacă trebuie să ne bazăm, până una alta, pe structuri acționale consacrate și validate, o permanentă veghere (și supraveghere) nu trebuie exclusă sau marginalizată. Înnoirile și revoluțiile au survenit, cel mai adesea, prin încercare și eroare, prin punere în chestiune, chiar prin opoziție sau negație. Din acest punct de vedere, lucrarea lui Adrian Costache, dincolo de completările, lămuririle suplimentare, supunerea la proba faptelor și eventuale mirări, reprezintă un referențial pentru dubitație, reflecție suplimentară, trambulină pentru perfectarea demersurilor didactice de orice factură disciplinară ar fi.

Acest pachet de reflecții le-aș încadra într-un exemplu reușit de meta-didactică, demers binevenit de situare la un alt nivel de reflecție și de angajare pedagogică. E un semn bun ce atestă faptul că, și la nivel de didactici numite aplicate (asta nu exclude angajarea și creativitatea teoretică, fundamentală), s-a ajuns la un nivel superior de afirmare a demnității unor discipline percepute, adesea, ca de nivel „inferior”, „marginal”, „situațional”, „empiric”. Nu mai vorbesc de faptul că autorul menține un dialog sporitor cu platforme sau poziționări filosofice, mai vechi sau mai noi, cel puțin pe direcția profitului pentru domeniul didactic. Considerăm că domnul Adrian Costache deschide, încurajează și probează un tip de reflecție care merită pe mai departe toată atenția

actorilor interesați sau responsabili de soarta educației. Mai credem că însăși reflecția din zona științelor educației trebuie să fie mai atentă în raport cu mesajele care sunt situate mai aproape de câmpul practicii pedagogice, să încurajeze și să valorizeze astfel de tematizări. Îl felicităm pe autor pentru acest demers și îl îndemnăm să exploreze cu aceeași acribie noi zone de interes pentru domeniul pe care îl reprezintă!

Bârnova, Iași, 15 iunie 2025

Constantin Cucuș

Introducere

Volumul de față cuprinde o selecție de studii de didactica disciplinelor socio-umane scrise între 2009 și 2021. Cu prilejul strângerii lor în acest volum ele au fost revizuite, în unele cazuri major, însă numai la nivelul formei, nu și al conținutului. Intenția noastră a fost să facem argumentele mai clare și textul mai ușor de citit, fără a aduce atingere tezelor pe care le susține. În unul sau două cazuri precizările aduse ne nuanțează poziția, dar, dacă am fi avut la îndemână posibilitatea de a lua distanță față de textul scris în momentul scrierii sale, cel mai probabil, am fi introdus aceste nuanțe de atunci.

Toate studiile din acest volum au mai fost publicate până acum, însă fie pentru că revistele în care au fost publicate și-au încetat apariția și au dispărut din bazele de date în care erau indexate, fie pentru că au un circuit restrâns, fie pentru că au apărut în volume colective care nu au intrat niciodată în librării sau biblioteci, ele sunt de facto inaccesibile tocmai pentru cei cărora li se adresează în primul rând: profesorii din școlile gimnaziale și liceele din România și studenții care se pregătesc să devină profesori.

Dar nu inaccesibilitatea lor este motivul pentru care am decis reluarea acestor texte în volumul de față cât, mai degrabă, utilitatea pe care par s-o aibă. An de an, în

diferite contexte (cu prilejul pregătirilor pentru gradul didactic II sau al inspecțiilor pentru gradul I, cu ocazia vizitelor la școală pentru practica pedagogică a studenților, la cercul metodic organizat de inspectorat sau la conferințe), se întâmplă să întâlnim destul de mulți profesori de gimnaziu și liceu, și aproape de fiecare dată când ajungem să discutăm despre cum predăm disciplinele socio-umane ne vedem puși în situația de a face referire la textele de față.

Planul de a scoate acest volum e vechi, dar el a tot fost amânat dintr-un motiv sau altul. Imboldul pentru a-l publica acum ne-a fost dat de o reîntâlnire întâmplătoare cu unul dintre foștii studenți, un tânăr eminent, ajuns între timp el însuși lector la Facultatea de Științe Politice, care ne povestea că ține minte și acum discuțiile despre tipurile de întrebări și condițiile interogării de la curs și că le folosește la ore.

La o primă privire poate părea surprinzător că studii scrise acum zece, cincisprezece ani mai pot fi folosite astăzi. În general, cercetările din științele educației au un termen de valabilitate determinat (și sunt adesea lipsite de relevanță în afara granițelor țării), și asta nu din pricina vreunei scăderi individuale a cercetătorilor. În științele educației se lucrează preponderent cu date concrete colectate prin observație, interviuri, focus grupuri, sondaje și alte mijloace și cu metode cantitative. Realitatea educațională codificată în aceste date însă este întotdeauna situată într-o tradiție. Ea este determinată de o serie de practici și cutume, de contextul cultural în care

survine și de cadrul normativ care o reglementează.¹ Toate acestea sunt constant supuse schimbării. Atât unei schimbări pe care am numit-o cândva „ordinală”, determinată de simpla erodare produsă de transformările de zi cu zi, cât și a unor schimbări „cardinale”², aduse de modificarea legilor educației sau de revoluții culturale precum nașterea contraculturii, răspândirea internetului și adopția pe scară largă a rețelelor sociale, apariția modelelor lingvistice mari ș.a. Aceste schimbări fac ca, după un timp, cercetările din științele educației să nu mai fie relevante decât din punct de vedere istoric.

Studiile adunate în acest volum se sustrag (până la un punct) prescrierii pentru că se apleacă asupra unor chestiuni mai generale decât cele care fac obiectul predilect al cercetărilor colegilor noștri. Dar mai ales pentru că sunt întreprinse într-o altă paradigmă și cu alte metode. Analiza datelor, de orice fel ar fi aceasta, este aici înlocuită cu reflecția, comentariul și interpretarea în termenii și/ sau în marginea filosofiei moderne și filosofiei continentale din secolul XX. Volumul pe care îl propunem este în acest sens o îndelungă meditație filosofică în căutarea unor soluții practice la câteva dintre problemele pe care le ridică azi predarea disciplinelor socio-umane în România. El e o mostră de filosofie practică dedicată problemelor predării acestor discipline.

¹ Faptul că acestea diferă de la stat la stat explică de ce cercetările din științele educației sunt adesea lipsite de relevanță în afara granițelor țării.

² Adrian Costache, “From Historical Change to Historical Knowledge: Directions of a New Epistemology of the Human Sciences”, *Logos & Episteme* 4, nr. 4 (2013): 381–97.

Deși e, din câte știm, singulară în peisajul autohton, o astfel de abordare nu e totuși invenția noastră. Ea se înscrie în marea tradiție didactică germană inițiată de Herman Nohl – care și ridică pentru prima dată didactica la statutul de disciplină academică autonomă respectabilă – și continuată de pedagogi și filosofi precum Otto Bollnow, Wolfgang Klafki și alții. Această tradiție, larg răspândită în nordul Europei, dar aproape complet necunoscută la noi, se clădește pe filosofia germană contemporană. Nohl își dezvoltă gândirea pedagogică pornind de la filosofia vieții a lui Wilhelm Dilthey și de la teoria hermeneutică a lui Schleiermacher pe care acesta din urmă îl continuă. Bollnow se raportează la filosofia existenței, hermeneutică, fenomenologie și la ontologia lui Martin Heidegger. Klafki, la rândul său, revine la Dilthey, în special la epistemologia sa a științelor umane. Tocmai de aceea, în multe universități germane, catedrele de didactică se numesc "Lehrstuhl für Didaktik und praktische Philosophie" [*Catedra de Didactică și Filosofie Practică*].³

Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Hans-Georg Gadamer și Martin Heidegger sunt referințe centrale și pentru noi chiar dacă nu facem totdeauna trimitere explicit la lucrările lor. În plus însă, pentru noi sunt la fel de importanți și filosofi francezi precum Jacques Derrida, Gilles Deleuze sau Michel Foucault, ori

³ Câteva exemple în acest sens sunt aici: https://www.pe.ruhr-uni-bochum.de/philosophie/i/didaktik_prakt/index.html.de;
<https://www.philosophie.hu-berlin.de/de/lehrebereiche/didaktik>;
<https://tu-dresden.de/gsw/phil/iphil/phidi>.

sociologi și filosofi americani precum Alfred Schutz și Thomas Luckmann.

Asumarea acestei paradigme de investigație nu este nici accidentală, nici conjuncturală, chiar dacă întâmplarea face să fi lucrat la doctorat și pe parcursul studiilor postdoctorale pe câțiva dintre gânditorii cărora li se atribuie o poziție centrală (Schleiermacher, Dilthey, Heidegger). Asumarea acestei paradigme este determinată de împărtășirea credinței că predarea este, cum se spune, o „practică reflexivă”⁴. Din punctul nostru de vedere, calitatea actului didactic, adică măsura în care reușește să conducă la învățare, depinde de disponibilitatea profesorului de a se angaja într-un demers de reflecție asupra situației în care se găsește alături de elevi mai degrabă decât de expertiza sa în domeniul pe care îl predă sau de metodele pe care le folosește. De fapt, după cum va reieși din paginile care urmează, nu credem deloc în eficacitatea didactică a metodelor de predare consacrate. Cu siguranță nu pentru disciplinele socio-umane.⁵

Credem însă în eficacitatea oricărui demers didactic precedat de căutarea unor răspunsuri la întrebări precum:

⁴ Vezi Ian Westbury, Stephan Hopmann, și Kurt Riquarts, ed., *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000). Acest volum ne oferă una dintre cele mai detaliate imagini despre istoria și locul didacticii în universitatea germană în limba engleză.

⁵ În ultimii ani, pe măsură ce am aprofundat subiectul, am început să ne întrebăm dacă există cu adevărat metode de predare în genere și dacă nu cumva sunt, așa cum sugerează Jacques Derrida despre dialog, un „obiect de negăsit al gândirii”, produsul unei imaginații științifice fără niciun referent în realitate.

Cum le pot facilita elevilor înțelegerea lucrurilor pe care le predau? Ce pot face pentru a le fixa mai repede și mai bine în minte noile cunoștințe? Cum îi pot ajuta să aplice conceptele învățate în contexte cotidiene variate? Cum trebuie să formulez întrebările pe care le pun la oră pentru ca elevii să-mi răspundă, dacă știu sau pot găsi răspunsul, și ca acest răspuns să fie unul reflectat? Cum îi pot determina să pornească în căutarea soluției la o problemă? De ce recurg spontan la anumite metode pentru predarea unor discipline? Pe ce se bazează credința mea în eficacitatea lor didactică?

Acesta este genul de întrebări și unele dintre întrebările asupra cărora ne vom apleca în paginile care urmează. În primul studiu ne vom apleca asupra problemicii interogării și a condițiilor sale de care amintea fostul student, actualmente colegul nostru. În ciuda faptului că întrebările sunt unul din instrumentele conceptuale fundamentale în activitatea didactică, până acum, ele nu s-au bucurat de prea multă atenție din partea didacticienilor și pedagogilor. Puținele lucrări din domeniu care tratează despre întrebări se mulțumesc să le clasifice și să cuantifice frecvența diferitelor tipuri la clasă, păstrând tăcerea cu privire la felul în care funcționează și ce le asigură succesul. Pentru a acoperi această lipsă ne-am angajat într-un comentariu a unora dintre cele mai dense și mai semnificative paragrafe scrise despre interogare în istoria filosofiei din *Adevăr și metodă* a lui Hans-Georg Gadamer.⁶

⁶ Hans-Georg Gadamer, *Adevăr și metodă*, trad. Gabriel Cercel, Larisa Dumitru, și Gabriel Kohn (București: Teora, 2001), 275–77.

În al doilea studiu ne-am îndreptat atenția asupra uneia dintre credințele larg răspândite în didactica și pedagogia românească și de peste granițe, dar și în spațiul public, care atribuie dialogului un rol central în educație. Se crede că numai prin dialog reforma sistemelor noastre de învățământ are șansa de a satisface nevoile tuturor părților implicate (elevi, profesori, părinți și societate ca atare). Și, totodată, se crede că dialogul este un mijloc privilegiat de predare, fiind un soi de *ur-metodă*, una dintre metodele pe care se clădesc și celelalte metode așa-zis „activ-participative” de predare, și are multiple avantaje didactice pentru elevi. Pornind, pe cale ocolită, de la analizele despre funcționarea limbii pe care filosoful francez Jacques Derrida le face în marginea lingvisticii structurale a lui Ferdinand de Saussure, am încercat să arătăm că ambele asumții sunt profund problematice. Dialogul este într-adevăr singurul mijloc cu adevărat democratic pe care îl avem la îndemână pentru a stabili idealurile educaționale ale școlii, dar angajarea în dialog nu garantează că interesele părților vor fi fidel prezentate și cu atât mai puțin că compromisul la care se ajunge este echitabil pentru toți. Pe de altă parte, dacă înțelegem cum funcționează semnificarea și comunicarea lingvistică trebuie să acceptăm că dialogul pur și simplu nu poate să aibă toate acele avantaje didactice care i se atribuie în literatura pedagogică.

În al treilea studiu am adus în discuție relevanța didactică a metaforei și a raționamentului analogic pe care aceasta se bazează. Deși în școala antică acestea erau unul din principalele instrumente de predare, în școala

de azi ele par să nu-și mai găsească loc decât ca obiecte de studiu, ca spectre venite dintr-o altă lume cu care trebuie să ne familiarizăm numai de dragul de a fi cultivați. În studiul nostru am încercat să explicăm cum s-a ajuns la această situație și, mai important, de ce perpetuarea ei ar fi o greșeală. Pornind, pe de o parte, de la teoria metaforei din retorică și filosofia contemporană, și, pe de altă parte, de la cercetări pedagogice mai recente, am arătat că raționamentul analogic și metaforele în care se exprimă îndeplinesc o importantă funcție de cunoaștere și au un avantaj didactic considerabil în raport cu toate celelalte metode de predare care vine din faptul că ele conduc la restructurarea stocului de cunoștințe a elevilor și sistematizarea lui. Pentru a arăta cum anume pot fi utilizate metaforele în predare am luat ca exemplu o lecție din programa de Economie de clasa a XI-a de la noi.

În al patrulea studiu ne-am aplecat asupra problematizării și condițiilor aplicării sale la clasă. În literatura didactică și pedagogică și în rândul profesorilor din România (și Republica Moldova) statutul didactic al problematizării este învâluit în confuzii. S-a spus despre aceasta că ar fi o metodă de predare, un „principiu didactic fundamental”, o „nouă teorie a educației” și toate la un loc, iar afirmația a fost preluată necritic și repetată ad nauseam în cele mai variate contexte. În prima parte a studiului am încercat să îndepărtăm confuzia și am arătat că, în termeni epistemologici riguroși, problematizarea nu poate fi altceva decât o metodă de predare. Iar în a doua parte, pornind de la sociologia

lumii vieții și cunoașterii cotidiene a lui Alfred Schutz și Thomas Luckmann, am încercat să arătăm care sunt condițiile pe care o situație-problemă trebuie să le îndeplinească pentru a-i determina pe elevi să se angajeze într-un travaliu de rezoluție.

În ultimul studiu am adus în discuție conceptul de metodă didactică și am încercat să arătăm că, pentru predarea filosofiei în particular și a socio-umanelor în general, recursul profesorului la metodele consacrate de literatura de specialitate este lipsit de fundament. Abordarea metodică presupune disecarea repetată a conținutului educațional în elemente din ce în ce mai simple și apoi tratarea lor în ordine inversă de la simplu la complex. Acest lucru însă nu poate fi făcut în cazul conținuturilor educaționale specifice filosofiei și socio-umanelor. Cunoașterea filosofică și cea produsă de disciplinele socio-umane este dependentă de textele prin care se transmite. Ea există în text sau, mai bine spus, ca text. Iar textul este un întreg indivizibil. El nu are părți și, cu siguranță, nu părți mai simple și mai complexe. În ultima parte a studiului am trasat liniile directe ale unei abordări didactice non-metodice a științelor socio-umane.

Această carte nu pretinde că ar da răspunsuri definitive sau de a exhaustiva problemele asupra cărora se apleacă. Ea îi este oferită cititorului ca exemplu și ca o invitație de a se gândi cu mintea sa la problemele cu care îl confruntă în sala de clasă predarea disciplinelor socio-umane.

„Bazându-și reflecțiile pe ancadramente filosofice validate de timp (printre care se numără puncte de vedere emise, printre alții, de Friedrich Schleiermacher, Wilhelm Dilthey, Hans-Georg Gadamer, Martin Heidegger, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Ferdinand de Saussure), Adrian Costache face o demonstrație de reflecție aplicată la chestiuni aparent distante, legate de predarea științelor socio-umane. Întrebările sunt grave și pertinente, pe filieră pedagogică, psihologică, chiar metafizică. [...] Domnul Adrian Costache deschide, încurajează și probează un tip de reflecție care merită pe mai departe toată atenția actorilor interesați sau responsabili de soarta educației.”

Constantin Cucos

