

Pentru o psihologie socială a educației

Ana Tucicov-Bogdan

Studiul este o pledoarie pentru educație și pentru rolul psihologiei sociale a educației în societatea modernă actuală. Este, de asemenea, o detaliere a intereselor sau obstacolelor pe care psihologul social le poate întâmpina în întâlnirea sa cu realitatea educației. Sunt detaliate fenomenele psihice tangente cu educația care au fost cercetate de către psihologii sociali, fundamentarea științifică și metodologică a psihologiei sociale a educației și cerințele deontologice și practice asociate cercetărilor din domeniul educației care au la bază psihologia socială.

Privită din perspectiva interacțiunii socioumane, educația apare ca o componentă a vieții sociale, specifică omului și total diferită de fenomenul domesticirii, de îmblânzire sau dresaj, caracteristic speciilor animale. Esențial, educația cuprinde totalitatea influențelor formative reciproce ale membrilor macrocolectivității și efectele sale se răsfrâng asupra

componentelor întregii societăți – culturală, economică, a sănătății, spirituală, psihomorală etc. Apreciat la scară globală, s-a stabilit că fenomenul educației este foarte cuprinzător, extrem de complex, neuniform, plurinivelar, contrastant (între țări), în evoluții asimetrice și ritmuri inegale; dar de o covârșitoare semnificație pentru dezvoltare, direcționată spre schimbarea lumii, menționa, în urmă cu peste trei decenii, Raportul de Cercetare al Comisiei Internaționale pentru Dezvoltarea Educației, numită de UNESCO (Geneva, 1972) și ale cărei concluzii – cel puțin unele – sunt și în prezent valabile: „Dezvoltarea societății nu poate fi în nici un caz concepută fără reînnoirea educației. Și aceasta în toate societățile, oricare ar fi tipul lor [...] și oricare ar fi felul în care ele își concep destinul” (Faure, 1974, 109). Sau: „Fără educație umanistă și culturală, revoluția tehnologică a secolului XX riscă să adâncească discrepanțele create între grupurile de putere avantajate și cele dezavantajate, care, având acces la mijloace de distrugere în masă, ar putea declanșa conduite antiumane. De

asemenea, se precizează că nu poate fi asigurat progresul unei națiuni, mai ales dacă ea trebuie să recupereze mari întârzieri în dezvoltare, fără un efort puternic educativ pentru a pune în valoare energiile populare și a desăvârși formația indivizilor cu dezvoltarea culturală în direcția creșterii potențialului economic al națiunii” (Faure, 1974).

Cum era de așteptat, primele reacții pozitive la aceste mesaje-avertizări s-au produs în științele pedagogice, al căror obiect de cercetare este însăși educația – dar educația instituționalizată, organizată prin sistemul de învățământ și aplicată de-a lungul vârstelor (preșcolare, școlare de adolescenți și tineri) și continuată de adulți, în cadrul unor instituții culturale, școli de specializare, de reconversie profesională, cercuri de creație ori ca autodidact, ceea ce s-a numit instruire continuă sau educație permanentă. Din rațiuni de studiu, în pedagogie formele educației s-au diversificat după componentele structurale ale personalității umane (fizică, intelectuală, morală, a capacităților și aptitudinilor persoanei) și în viziunea dezvoltării ontogenetice, cu pre-

cădere până la starea de adult. Și în cercetarea pedagogică (științifică), și în practica de învățământ accentul era pus pe dezvoltarea intelectuală, pe formarea gândirii și a operațiilor mintale, pe o învățare dominant informațională, de acumulare a cunoștințelor. Mai puțin s-au urmărit efectele umane socioafective, relaționale, psihomorale, atitudinale din formarea tinerelor generații și chiar a adulților de diferite vârste.

Subliniez că educația, ca parte a vieții sociale a persoanelor și grupurilor lor, înseamnă mult mai mult decât cuprinde aria sa instituționalizată; pentru că noțiunea de *educație* se referă la interrelații și atitudini intrafamiliale, la influențele formale și informale ale ambientului, la schimbările conștiente și inconștiente în manifestările umane, la selecția și interiorizarea valorilor de către indivizi, la experiențele semnificative și care schimbă destinul oamenilor. De problemele actuale ale educației sunt interesați nu numai pedagogii specialiști; ele atrag atenția cercetătorilor psihologi, sociologi, lingviști, antropologi, economiști, culturologi, etnografi și, nu în ultimul rând, a psihologilor sociali. Cu toate acestea, o definiție științifică a conceptului de *educație* și care să fie unanim acceptată de specialiști nu s-a elaborat încă. Apar sinonim folosiți termenii *instruire*, *educație*, *învățare formativă*; sensului educației i se asociază adesea ideea de „modelare a personalității”. În această privință, cred că psihologii sociali ar avea de exprimat un punct de vedere propriu.

În prezent, cuvântul *educație* apare, aproape nelipsit, în discursul public; apăsător și cu adresă la educație se pronunță reprezentanți ai guvernelor și șefii de state; se investesc fonduri considerabile în educație și este întreținută speranța că educația ar putea „să schimbe lumea”. În același timp, atitudinea publicului față de educație este echivocă: pe de o parte, educația e constant culpabilizată în cazul unor conduite

și fapte reprobabile ale persoanelor; dar tot în educație, pe de altă parte, se caută remediul lor. Ipostazele educație-culpă și educație-șansă sunt pasibile de o tratare psihosociologică aprofundată.

Practic, ne referim la educație în foarte multe și diferite împrejurări, în stări și situații sociale diferite: la evaluarea conduitelor proprii și ale altora, în alegerea persoanelor pentru diferite acțiuni comunitare, drept criteriu în opțiunea pentru partenerul de viață, la analiza personalității infractorului și a comportamentului său infracțional etc. Dar și în astfel de situații invocăm educația în judecățile noastre punitive și mult mai puțin subliniem calitățile unei educații pozitive din performanța atitudinal-morală a persoanelor. De obicei, pe cineva care se comportă recalcitrant, necuviincios îl numim „prost educat”, „needucat”, „lipsit de educația celor șapte ani de acasă” sau victimă a unei rele educații, în timp ce unui personaj cultivat și politicos îi atribuim nota de „integru”, „manierat”, „om de caracter”, „respectabil” etc., fără a cita și promova calitățile educației în care el s-a format.

Apelul la educație, din raportul menționat, privind schimbarea lumii, s-a adresat, de fapt, schimbării celor două lumi: cea occidentală, interesată prioritar de eficiență și de performanțele individuale, de autorealizarea individului în întregul său potențial adaptativ și creator; și lumea Estului, educată în spirit colectivist, masificată prin nivelarea individualităților sub presiunea ideologiei comuniste. Și, în timp ce în Occident științele educației au beneficiat de fundamentele teoretice și experiența psihologilor sociali umaniști – C. Rogers, A. Maslow, J. Moreno, K. Lewin, Ch. Buhler, R. Rommetveit, C. Cohen ș.a. –, în Est – mă refer la cazul României, ieșită de sub totalitarism – s-au produs în domeniul educației mutații neașteptate. Ele nu au fost de natura

adoptării unor concepte științifice și teorii occidentale, ci mai ales de natura imitației, a „manierelor la modă”, cu programe de educație și „modele” improprii culturii și valorilor autohtone. Cred că dezvoltarea educației în vederea integrării în structurile europene nu poate ocoli acest aspect.

Psihologia socială ca știință „s-a dezvoltat din mers” și a devenit „tot mai comparată, tot mai experimentală, tot mai aplicată”, cum a caracterizat-o psihologul social francez născut în România Serge Moscovici (1970); și tot mai expansivă, precizăm în lucrările mele (1974). Pentru că rezultatele cercetărilor psihosociale au indus importante schimbări în alte ramuri din sistemul psihologiei, ca: psihologia generală, psihologia copilului, psihopedagogie, psihologia muncii, inclusiv unele științe conexe (sociologia, pedagogia, etica). În continuare, țin să adaug că psihologia socială este cea mai prolifică știință, pentru că cercetările în acest domeniu au generat noi subspecii ale psihologiei sociale, precum: psihologia socială cognitivă, psihologia organizării și a organizațiilor umane, psihologia socială aplicată, psihologia reclamei, psihologia socială a comunicării umane, psihologia grupului restrâns, psihologia mulțimilor, psihologia socială a comportamentului deviant (infracțional) ș.a. Inclusiv ce propun ca știință distinctă și disciplină academică: psihologia socială a educației. În opinia mea, este nevoie de cercetări psihosociale cu finalitate expres formativă, de schimbare comportamentală și de optimizare a relațiilor din macrosocietate. Psihologiei sociale din ultimele decenii ale secolului trecut i-au fost reproșate experimentarea *in vitro* a problemelor umane și slaba implicare în cercetarea evenimentelor și fenomenelor macrosociale. Este nevoie de o psihologie socială a educației care să aprofundeze mecanismele psihice ale formării atitudinilor sociale în ontogeneza

tinerilor, care să studieze procesele psihosociale educative de la baza formării caracterului persoanelor și a afecțiunii lor social pozitive față de semenii. Apreciez că cercetările de până acum în domeniul psihologiei sociale oferă suficient temei și destule rezultate pentru a contura obiectul de studiu al psihologiei sociale a educației.

Personal, definesc educația „genul de interacțiune psihosocială și culturală a persoanelor (grupurilor lor) direcționată spre schimbare psihomorală și progres uman”. Înțeleg educația nu ca pe o influență unilaterală de la adult asupra tânărului în formare; ci, ca pe o interinfluență educați-educatori, de natură psihică și prin valori culturale, ca într-un parteneriat al actorilor vieții lor sociale comune.

Schimbările ce se produc sub impactul acestei interacțiuni psihosociale sunt esențiale și profunde, de natură psihică și morală, exprimate în atitudinile sociale, în afecțiunea și caracterul persoanelor. În numele cărei morale (creștine, islamice, iudee, budiste, a banului, de junglă etc.)? Este greu de dat un răspuns pe deplin satisfăcător; nu e nici dreptul psihologului social să promoveze în căutările sale o religie sau alta. Personal, din rațiuni științifice, mă raliez la „etica independentă” din concepția praxeologului polonez Tadeusz Kotarbinski (1970), pe care el a numit-o *morala realismului practic* și pe care o consider cea mai simplă, de mare valoare umană și plauzibilă în zona comportamentului social și a relațiilor interumane. În principal, această morală se rezumă la următoarele patru enunțuri:

1. omul rațional este dator să facă alegerea propriului comportament;
2. să nu distrugem sistemul de relații rău existent, printr-o schimbare care ar putea aduce înrăutățirea și deci un rău mai mare;
3. să nu alergăm după maximalizarea propriei bucurii sau în mediul care depinde

de noi, ci să avem grijă să înlăturăm calamitățile ; pentru că o acțiune este cu atât mai importantă cu cât reușește să combată un rău mai mare ;

4. a fi protector, un protector temeinic, pentru că întotdeauna se găsesc în jur oameni mai slabi, care au nevoie să fie ocrotiți.

Fac precizarea că, în definirea educației, am în vedere realitatea macrosocială a fenomenului și care cuprinde totalitatea influențelor formative reciproce ale membrilor societății ; atât pe cele instituțional organizate (prin școală, Biserică, armată, asociații culturale etc.), cât și educația informală, de sub impactul anonimatului, al străzii, anturajului și al „formațiilor non-conformiste”, al conduitelor vedetiste „la modă”. Iar nota de „progres uman”, ca element definitoriu pentru educație, se referă la valorile suprem umane (viața și sănătatea omului, libertatea, copiii, adevărul, națiunea, pacea ș.a.). Progresul uman este evaluat după atitudinile și comportamentul social al membrilor comunității. Pentru că aceste atitudini – preciza psihologul social român Anatole Chircev (1941) – „nu reflectă doar niște poziții materiale obiective ale indivizilor față de obiectele sociale respective ; ci ele sunt trăiri subiective-afective, de semnificare și valorizare a acelor obiecte sau instituții”. Și o misiune nobilă, provocatoare pentru psihologul social a deschis Anatole Chircev întrebând : „Ce anume urmează să facem pentru ca instituțiile date să declanșeze atitudini pozitive la membrii colectivității și să prezinte, în consecință, valoare pentru ei ? Și reciproc [...], pentru ca indivizii să reflecte în atitudinile lor această valoare și să salte semnificația instituțiilor sociale respective ? Deoarece”, conchide autorul, „instituțiile sociale trăiesc numai în și prin conștiințele membrilor lor ; ele nu rămân realități pur obiective, ci capătă valoare de simbol”. De aici, felul în care o serie de instituții sociale și creații umane „încetează a mai fi

obiecte psihosociale” și cum ar putea ele redeveni obiect al atitudinilor pozitive în viața comunității sunt teme ale psihologiei sociale a educației.

În România, ca urmare a evenimentelor din Decembrie 1989, șocul prăbușirii comunismului s-a resimțit puternic în științele umaniste, mai cu seamă în disciplinele pedagogice de la nivelul instituțiilor academice de educație. Brusc, apăruse o reacție general alergică, publică până și la cuvintele care aminteau de educație – *colectiv, ședință, securitate (psihică), muncă voluntară, plan, întrecere, planificare* ș.a. Însuși conceptul de *educație* (școlară) era înlocuit cu cel de *învățare* sau *dezvoltare ontogenetică a personalității*. În universități s-a predat „psihologia învățării” sau „psihologia pedagogică” și abia mai târziu, sub impactul unor lucrări occidentale, a intrat în profilul de pregătire a viitorilor profesori psihologia educației.

Eforturile de modernizare a învățământului, înnoirea conținutului programelor de studiu, perfectarea metodelor de învățare cu introducerea calculatorului și a informaticii au darul să stimuleze prin excelență intelectul uman, să antreneze operațiile gândirii și să dezvolte creativitatea tehnologică și „curiozitatea de a afla” ale persoanelor. Dar ele nu se adresează aprofundării interiorității ființei umane, frământărilor și trăirilor conștiente și mai puțin conștiente, nevoii de echilibru dintre interior și exterior a individualității în relațiile sale cu lumea din jur. Altfel cum am putea înțelege și explica actul de suicid al adolescentului olimpic, strălucit „informatician”, care, tocmai după ce succesul din concurs i-a fost confirmat, își pune capăt vieții ? Ca efect al vidului din jur și al singurătății, neavând cui transmite și împărtăși bucuria ? Sau ca tensiune irezistibilă dată de „foamea de informație”, de acea neliniște de a căuta să afle „ce e și cum este dincolo” (au declarat colegii). Posibil să fi acționat ambele

mobilități, dar nicidecum sentimentul că le produce o suferință enormă celor apropiați (părinți, prieteni, frați); nici zguduirea la lașitatea actului încă din momentul în care și l-a imaginat. Și nici „ridicolul” unei prostii copilărești și care nu merită nici măcar să apară în mintea omului inteligent. Corzile subtile ale afectivității sale pozitive nu au vibrat, i-a lipsit din construcția *Eului personal* educația umanistă necesară.

Accentuez că educația, ca parte a vieții sociale, cuprinde în totalitate ființa omului, de-a lungul vârstelor sale, în toate etapele socializării, cu emoțiile și sentimentele de natură umană, cu aspirațiile, motivația, valorile la care a aderat, idealul de viață urmărit, inclusiv orizontul cunoașterii și capacitatea de realizare. Interinfluența educativă se produce atât în mod voit și conștient, cât și la nivelul inconștientului, ca interacțiune subliminală, dar care, acumulată în timp, poate deveni perceptibilă și conștientă. Carențele afective din structura Eului persoanei, lipsa afecțiunii și a sentimentelor sociale pozitive pot genera comportamentul deviant cu forme atipice și antisociale în manifestările persoanelor (Tucicov-Bogdan, 1976).

Efectele dorite în educație se obțin prin cultură, comunicare interculturală și multiculturală, lingvistică, spirituală, pe calea artelor, a științei și, în general, a mediului educogen, organizat în acest scop (Macavei, 2001).

Firește, apare întrebarea: care este finalitatea unei astfel de educații și care e modelul de om promovat, dorit? Răspunsul dat de experții educației contemporane se referă la omul complet, în dezvoltarea totală a disponibilităților biologicogenetice, neuropsihice, a capacității de învățare și comunicării interactive cu semenii; și, *nota bene*, aparținând unei familii cu roluri și relații intrafamiliale, membru al unor organizații și instituții sociale, cetățean al țării, producător de bunuri, inventator de

obiecte, creator de cultură și de valori (Faure, 1974, 109).

Se afirmă că, „pentru a forma omul complet, educația nu poate fi decât globală și permanentă”. În sensul educației definite ca interacțiune psihosocială a partenerilor, care se influențează reciproc, această interacțiune este continuă și deci permanentă, dacă ne referim la schimbările ce se produc la ambii parteneri. Cât privește globalitatea educației, ea nu poate fi înțeleasă decât sub aspectul său cel mai general și universal, al disponibilului propriu tuturor indivizilor de a se dezvolta prin educație. Dar nu ca una și aceeași educație, comună tuturor indivizilor de pe glob. Deoarece realitatea educației se manifestă diferit, în comunități etnice, la diferite națiuni și popoare, în funcție de limba în care ele comunică, de tradițiile lor, de moștenirea culturală, de normele și practicile vieții lor sociale. Pe drept se afirmă că educația este expresia evoluției culturale a unui popor. În opinia mea, credința în democrație a unor popoare, tendința comună a multor state de a promova revoluția tehnologică, aspirația colectivă de a instaura pacea pe glob, dorința organizațiilor internaționale de a apăra viețile omenesci încă nu formează temeiul unei educații globale. Ele pot însă armoniza particularitățile etnocomunitare ale educației din diferite țări ale lumii, fără a le umbri specificul psihomoral și valorile spirituale caracteristice lor.

Neproductivă și eronată consider că este ideea importului educației din țările puternic dezvoltate în țările slab dezvoltate sau în cele în curs de dezvoltare, inclusiv în cazul României, deoarece schimbările din atitudinile și din mentalitatea oamenilor sunt continuu determinate de condițiile obiective în care trăim, de relațiile cu cei din jur, în contextul cărora ne formăm atitudinile, caracterul și întreaga personalitate. Sunt analiști și oameni de cultură care afirmă că transferul de tehnologie, importul

de informatică, de echipamente de comunicație și de calcul înseamnă „import de educație”. Din punctul de vedere al psihologiei sociale, sintagma folosită sugerează doar o consecință implicită, privind formarea operatorilor în utilizarea mecanismelor importate. Importul de educație înseamnă altceva. Personal, cred că este inoperant : acolo unde acesta a fost impus forțat, a fost dramatic și, până la urmă, respins, având consecințe umane dezastruoase.

Nu rareori întâlnim o idee confuză cu privire la schimbarea mentalității persoanelor, privită drept ceva ce se poate disloca din creier, putându-se așeza (în loc) altceva. Este jenant că tocmai în replica unei persoane publice, într-o emisiune televizată, care, la întrebarea redactorului de ce nu se aplică legea în sectorul său de activitate, a dat următorul răspuns : „Așa este mentalitatea oamenilor și va mai fi până aducem mentalitatea din Occident, franceză sau germană”. Indiferent cum am interpreta răspunsul – necunoaștere, eroare sau ironie –, ideea că mentalitatea poate fi luată de undeva și adusă funcționează. Modelul de transformare (este termenul cel mai potrivit) și de progres în mentalitatea oamenilor îl sugerez prin analogie cu ceea ce se poate petrece în altoirea unor specii din lumea plantelor, invocând joncțiunea vitală dintre portaltoi (partea statornică, gata de transformare) și altoiul adus (speranță și factor ale noii evoluții) și care numai în unitatea lor desăvârșesc dezvoltarea ca pe o rezultată a forțelor vitale. Pentru dezvoltarea educației, consider instructivă teoria motivației psihosociale elaborată de Erich Fromm (1983), potrivit căreia, la om, printre alte trebuințe, funcționează puternic motivul rădăcinării, nevoia și dorința de apartenență la origini, de a ști cine suntem, de unde ne tragem, care ne este cultura, cine ne sunt înaintașii, care sunt faptele lor. De aceea cred că educația se poate „altoi”, dar numai pe o cultură autohtonă modernă ; iar men-

talitățile se pot restructura prin cunoașterea științifică a realității și prin opțiune personală, deliberată, într-un mediu social educogen.

În fond, ce îl poate interesa, atrage sau, dimpotrivă, deranja pe psihologul social în întâlnirea sa cu realitatea educației ? Întrebarea o las deschisă și există un spațiu larg pentru elaborarea psihologiei sociale a educației ca știință și pentru structura sa ca disciplină de studiu în pregătirea psihologului social în probleme de educație. Personal, sugerez doar câteva răspunsuri parțiale. În general, ne deranjează comportamentul excesiv de discrepant al persoanelor față de contextul sociocultural în care se manifestă. Suntem afectați de lipsa de sensibilitate a unor oameni față de durerea și suferințele umane. Ne îngrijorează agresivitatea ofensivă, în toate formele ei, precum și violența. Ne bucură performanțele academice strălucite și interesul crescut față de informatică și computerizare, față de comunicarea electronică și crearea unor echipamente de zbor. Dar rămânem descumpăniți când alături de performanța unei inteligențe și gândiri creatoare se instalează vidul psihosocial, lipsa comunicării vii, directe cu ceilalți ori nepăsarea și, mai grav, singurătatea și disperarea. Ne bucură evoluția calităților sportive în educație, admirăm și ne influențează pozitiv creațiile artistice stimulate prin educație.

Multe dintre fenomenele psihice tangente cu educația au fost cercetate de psihologii sociali, predilect pe subiecți din diferite medii de educație (copii, elevi adolescenți, tineri studenți, echipe de stagiați în profesie, grupe de cercetători științifici, cercuri de inventică și creație). Menționez doar câteva dintre rezultatele obținute, verificate experimental în laborator, dar și pe teren, stimulile de conducere a grupului restrâns, evoluția liderului (formal și informal) în grup, fazele schimbării atitudinilor sociale

ale persoanelor prin intermediul grupului „angajat” în schimbare, tehnicile de comunicare în grupul restrâns, valențele educaționale ale cooperării și competiției persoanelor, modelele de rezolvare a conflictelor interpersonale și grupale, modelele de decizie colectivă, strategiile de rezolvare în grup a problemelor și multe altele, care ar putea căpăta o mai accentuată finalizare pe tărâmul educației.

În opinia publică însă, conceptul de *educație* are un statut precar, în raport cu noțiunile de *instruire*, *formare*, *învățare permanentă*, ceea ce poate fi explicat prin acțiunea, în timp, a cel puțin trei factori de natură psihosocială. Pe de o parte, este faptul că, încă din cele mai vechi timpuri, educația a fost privită ca acțiune a adulților asupra vârstelor de până la majorat (copii, adolescenți). Tinerii adulți și mai departe vârstnicii s-au considerat „educați” și deci nu mai aveau nevoie de educatori de care să asculte; era jenant să aibă nevoie de educație. Pe de altă parte, însuși conceptul de *educație* se referă doar la corijarea conduitelor, la ajustarea și disciplinarea comportamentului social al persoanelor prin respectarea normelor instituționalizate ale comunității, ceea ce nu este reconfortant. În al treilea rând, este și consecința acțiunii relației speciale, subiective pe care o avem în evaluarea componentelor structurale ale personalității. De pildă, acceptăm să recunoaștem, uneori, lipsa de concentrare a atenției în aprofundarea unei probleme, declarăm adesea că ne lipsește o memorie durabilă, admitem niște deficiențe temperamentale; dar nicidecum o lipsă de caracter sau carențe în atitudinile sociale din structura psihomorală a personalității. Or, educația are această conotație psihomorală, de atingere a calităților de atitudine și caracter; ceea ce scade statutul psihosocial al educației în opinia celor mai mulți, ca o reacție de apărare.

Mi se pare interesant felul în care își reprezintă indivizii de diferite vârste ideea de educație și un fragment concret al educației, din realitate. Pe un lot de subiecți (N = 80), folosind discuția interpersonală și un chestionar cu întrebări deschise, aplicat unor preșcolari, școlari, adolescenți și tineri, am putut constata (în perioada 2001-2002) câteva note distincte în înțelegerea fenomenului *educație*, pe care le numesc tendințe:

a) la preșcolari, educația-acțiune („Educația este când doamna ne învață să fim curăți, să fim buni”; „Educație este cum să ne purtăm pe stradă” etc.);

b) la preadolescenți, tendința civilizatoare („Educația ne face civilizați, manierați și corecți”; „Educația ne face prietenoși și să fim răbdători cu cei mici, mai iertători”; „Ne face să creștem ca oameni”);

c) la adolescenți, tendința ambivalentă: spre critică („Educația este greu de suportat, [...] impune prea multe interdicții”, „Nu mai este nevoie, ne putem lipsi de educație”), precum și direcția de evaluare pozitivă, raportată la propria persoană („Educația este cea care mă formează ca om”, „Educația îmi oferă modele de a reuși în viață”, „Educația mă dezvoltă...”);

d) reprezentarea educației la adulți s-a conturat ca un „ansamblu de sfaturi și îndrumări în pregătirea tinerilor pentru viață, oferindu-le experiența părinților și a înaintașilor”; sau, în mentalitatea modernă a unor tineri: „Educația înseamnă nu numai școală și carte, ci neapărat și calculator”; în cazul unor tineri infractori, în stare de detenție, reprezentarea educației este centrată pe puniție și are un înțeles special: „Este o învățătură pentru răul pe care l-am făcut”; „Educația este ascultare și supunere, altfel se mărește pedeapsa”; „Educația înseamnă îndreptare prin ispășirea pedepsei”.

Este clar că informațiile pe care le obține psihologul social de la subiecți cu privire la imaginea și semnificația educației sunt

raportate la reprezentarea sa proprie asupra educației existente. Personal, îmi reprezintă realitatea educației ca pe o înnoire psihomorală profund interioară, selectivă și permanentă a Eului, sub influența interacțiunii sale continue cu alte persoane și sub impactul semnificativ al modelelor culturale asupra acestei interacțiuni.

Cât privește fundamentarea științifică a psihologiei sociale a educației, triada clasică – obiect propriu, metodă specifică, accesare la legi – nu este suficientă. De mai multă vreme (și în domeniul științelor umaniste), cercetarea științifică modernă se înscrie într-un alt triunghi, superior – matematică, logică, teorie –, fără de care, aprecia psihologul Nicolae Mărgineanu (1968), cercetarea științifică rămâne de neconceput. Ceea ce, în ordinea exigențelor, înseamnă: a) măsurare, cuantificare, calculul corelațiilor, analiză factorială, expresie matematică; b) coerență în judecăți și afirmații, o logică a inferenței și interconectării datelor realității; c) elaborare teoretică, explicații plauzibile și construcția teoriei comprehensive, nu doar descriptive. Nu greșesc dacă afirm că, în cele mai multe cercetări ale psihologilor sociali, aceste exigențe sunt respectate. Dar nu fără riscul de a deveni ermetice. Constat – și insist mereu să afirm – că atât indivizii, cât și societatea au nevoie de o educație și de o cunoaștere mai eficiente, mai sigure și actuale privind acest fenomen sociouman. Ca urmare, sunt necesare cercetări psihosociale pe teme de educație și cu finalitate educativă, mai ales în România, care pășește spre o Europă Unită.

Cred că cercetarea psihosocială a problemelor de educație va trebui să depășească modelul de colectare și enumerare a investigațiilor din trecut, ținând seama de faptul că acumularea electronică a informațiilor este mai performantă decât memoria cercetătorului. Este de reținut faptul că, la vremea lui, savantul fiziolog

rus I.P. Pavlov (1849-1936), distins cu premiul Nobel (1904), îndemna cercetătorii să nu devină „colecționari ai faptelor”, ci să se concentreze mai profund asupra conexiunilor interioare ale componentelor fenomenului analizat, integrându-le într-o nouă sinteză, de creație științifică. Nu voi dezvolta aici specificul unei astfel de sinteze în cercetarea psihosocială a educației. Tema sintezei creatoare în cunoașterea științifică poate suscita interesul pentru o dezbatere teoretică specială, multidisciplinară. Deocamdată sunt importante principiile unei psihologii sociale a educației pe care o anticipez.

În convingerea mea, aceste principii fundamentale se cer a fi: 1) principiul comunicării sociale „totale”; 2) principiul democratizării interacțiunii socioeducative; 3) principiul personalizării educației; 4) principiul dezvoltării socioculturale și cooperării în educație. Aceste cerințe esențiale în schimbarea psihomorală a persoanelor nu sunt cu totul noi, nici singurele și nici exclusive între ele, ci se completează reciproc, devenind de o semnificație majoră în psihologia socială a educației. Nu este greu de observat că educația, similar altor componente ale vieții sociale, se află sub impactul unui paradox comunicational. Pentru că, pe de o parte, asistăm la progresul uriaș al mijloacelor de comunicare moderne, la viteza uluitoare cu care se transmit la distanțe imense informațiile, în sisteme hipersofisticate de codificare și decodare a mesajelor ecranizate etc., și totuși, pe de altă parte, în mod constant putem evoca: insuficiența comunicării din relațiile interpersonale, lipsa comunicării interactive constructive în rezolvarea conflictelor interindividuale sau/și grupale, slaba comunicare directă și empatică din instituțiile de educație, deficitul de comunicare interculturală și interetnică de la nivelul comunităților și al organizațiilor

constituite pe criterii naționale/etnice, nu numai în România.

Cerința comunicării sociale, prin intermediul sistemului limbii comunitare și în toate modalitățile de exprimare umană – direct verbală (interactivă, persuasivă), din priviri, mimico-gestuală, emoțional-expresivă, afectivă, cognitiv-metaforică, poetică, grafică, acțională, comportamentală, simbolică și multe alte forme –, deschide un câmp nelimitat cercetărilor de psihologie socială a educației. Diversitatea lor se amplifică prin raportare la vârstă, la mediul cultural în care se efectuează investigațiile, la caracterul popular sau cult al comunicărilor, la contextul social în care partenerii educației comunică și alte posibile variabile.

Principiul democrației în educație se referă, mai întâi, la deschiderea și oportunitățile create în societate pentru toți membrii ei de a se instrui și a cultiva disponibilitățile lor fizice, psihice, morale. Este condiția de a oferi multiple șanse pentru dezvoltarea și afirmarea creatoare ale membrilor societății. Este o democrație care implică o serie de libertăți, ca: libertatea gândirii la toate vârstele și care se cere respectată și stimulată; libertatea afectivă și dreptul la afecțiune (pozitivă); libertatea de manifestare a opiniilor individuale și grupale; libertatea în opțiuni, libertatea și dreptul de exprimare în variate forme de comportament social. Această democrație se cere a fi nediscriminatorie în „respectarea drepturilor omului” și a „drepturilor copilului”, de acceptare voită a normelor vieții comunitare și cu responsabilitate pentru faptele personale săvârșite.

Conceptul de *personalizare a educației* are un sens psihosocial specific, diferit de cel de formare a personalității, utilizat în științele pedagogice. Prin personalizarea educației, se are în vedere obiectivarea Eului persoanelor, în relațiile cu lumea, printr-un patronim (nume de familie) și un prenume și care rămân valori constante

pentru purtătorul lor, acționând ca motive psihosociale în apărarea Eului. Nevoia de identitate personală, puternic resimțită, a identității instituționale (grupale) și a identității larg sociale (comunitare, culturale, etnice), în ansamblu, creează o motivație foarte puternică în structura personalității individului. Este o motivație care incită schimbări în imaginea de sine a persoanelor și restructurări în imaginea lor despre ceilalți. În psihologia socială a educației personalitatea urmează a fi abordată nu doar ca ansamblu de trăsături ale componentelor structurale – temperament, aptitudini, caracter –, ci omul este privit în totalitatea disponibilităților sale, în relațiile sociale cu ceilalți, membru al unor organizații sociale, având și îndeplinind diferite roluri sociale, participant la luarea de decizii colective, producător-profesionist, creator de valori materiale și spirituale; inițiator de proiecte, conștient, responsabil pentru acțiunile sale și bunul mers al societății căreia îi aparține. Evident, în raport cu vârsta și cu etapele de dezvoltare a ființei umane, în funcție de condițiile vieții materiale și, mai ales, culturale a indivizilor, dimensiunile personalității lor se schimbă. Nu în ultimul rând, personalizarea educației înseamnă implicarea personală a membrilor interacțiunii sociale educative în asumarea unor sarcini și participarea lor directă la procesele de schimbare atitudinală, la promovarea unor trăsături de caracter în manifestările persoanelor.

Principiul dezvoltării culturale și al cooperării în educație exprimă cerința realizării educației prin cultură, cu ajutorul culturii și, mai ales, dezvoltând nivelul cultural al membrilor societății prin asimilare psihică subiectivă a elementelor de cultură obiective – de limbă, obiceiuri, religie, instituții, tehnică, știință, arte etc. – și internalizarea lor ca valori ce răspund unor necesități proprii membrilor comunității.

Cooperarea în educație înseamnă efectuarea în comun a unor activități colective, în care participanții se sprijină reciproc și acționează unitar, armonios în vederea atingerii aceluiasi scop. Este o modalitate de acțiune conștientă a persoanelor participante, voit opțională și care dezvoltă „facilitarea de către unii a eforturilor celorlalți” (Goldenson, 1970), o cunoaștere reciprocă și comunicarea lor interpersonală și grupală. În cooperare se realizează inter-acceptarea partenerilor, punerea lor de acord în privința sarcinilor pe care le au de îndeplinit și a competențelor existente (Kotarbinski, 1976). În funcție de capacitățile individuale ale participanților și de dificultatea sarcinilor, se creează o ierarhie în distribuția cooperativității, în așa fel încât unii inițiază acțiunea, alții efectuează operațiile pregătitoare, iar alții pe cele decisive și de control etc. Important pentru educație este ca în această ierarhie să nu se producă discriminarea valorică a participanților. E necesar ca participanții să conștientizeze faptul că fiecare segment al activității lor comune este absolut indispensabil pentru reușita întregii activități și să se bucure de succesul întregului grup cooperativ. Sub aspect psihologic, în cooperare apare o anumită dependență între cooperatori, un spirit de echipă în cadrul îndeplinirii sarcinilor, dar se educă și libertatea lor de a se accepta reciproc, de a hotărî independent participarea la activitatea colectivă. În cursul cooperării se dezvoltă solidarizarea membrilor și prietenia.

Dar, peste toate aceste temeuri și cerințe, în realizarea efectivă a educației tronează principiul determinant al efectuării unor activități socioumane, cerința de a săvârși concret fapte și acțiuni direcționate spre schimbare psihomorală și progres uman. Pentru că mesajele verbale, fie ele și științifice, modelele imaginate nu pătrund nemijlocit în atitudinile și comportamentul social

ale persoanelor; nici contemplarea și intuirea unor fapte săvârșite de alții nu pot asigura o preluare a lor. Efectuarea și punerea în act a forțelor proprii, exercițiul complet al organizării, construcției și realizării acțiunii sau al performanței urmărite sunt, în opinia mea, factori determinanți în educație (activismul și acțiunea materială). Nu pot să nu citez, în sprijinul acestor afirmații, un fapt grăitor: cazul grupului de adolescenți londonezi care, în urma strângerii unor fonduri pentru acțiunea lor, vin în vacanță, însoțiți de mentorul lor adult, să construiască localul pentru o grădiniță de copii, într-un sat din Bărăganul României. O acțiune educativă (pentru ei), profund umană. Activitatea lor a fost televizată și prezentată în mai multe emisiuni. În acele imagini, s-a putut observa munca serioasă a „constructorilor” concentrați pe operații – unii bătând cuie în pereți, alții introducând ramele ferestrelor, iar alții aducând segmente de prefabricate de la locul de depozitare etc. Ceva mai la distanță erau câțiva tineri români și un adult printre ei, ca privitori (?) și care, la venirea reporterului, au ținut să fie fotografiați (se pot vedea fețele lor din imagine). E ceva timp de atunci, dar până acum nu am aflat nici din presă și nici din cercetările efectuate asupra adolescenților din România să fi construit și ei vreun local de grădiniță pentru copiii din Bărăgan. Continu să cred că cel mai puternic argument pentru rolul determinant al acțiunii sociale în educație îl oferă cercetările lui Kurt Lewin (1965) asupra schimbării atitudinilor individuale și grupale ale persoanelor. Modelul lewinian de schimbare, prin acțiune psihosocială, a atitudinii negative în atitudine pozitivă – de acceptare și de consum, în alimentația americanilor, al unor organe de animale care inițial erau total respinse – ar putea fi utilizat și pentru schimbarea actuală a atitudinilor, dorită. Dar pentru

aceasta, la nivelul celor în drept și doritori de schimbare, este necesar să acționeze personalizat nevoia de știință; să existe încredere în știință și o dezvoltare normală a cercetării științifice în domeniul psihologiei sociale a educației. În consecință, consider că metodele principale ale acestei psihologii, ca știință și ca materie

de studiu academic, nu pot fi decât observația psihologică, exercițiul și acțiunea psihosociale (de teren), subiecte pentru alte provocări similare.

Bibliografie

- Bogdan, Tiberiu. (1976). *Probleme de psihologie judiciară*. București: Editura Științifică.
- Chircev, Anatole. (1941). *Psihologia atitudinilor sociale, cu privire specială la români*. Cluj: Editura Institutului de Psihologie, Sibiu.
- Faure, Edgard. (1974). *A învăța să fii*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Fromm, Erich. (1983). *Texte alese*. București: Editura Politică.
- Goldenson, Robert M. (1970). *The Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Doubleday and Co., Inc.
- Kotarbinski, Tadeusz. (1970). *Meditații despre viața demnă*. București: Editura Științifică.
- Kotarbinski, Tadeusz. (1976). *Tratat despre lucrul bine făcut*. București: Editura Politică.
- Lewin, Kurt. (1965). *Décision de groupe et changement social*. În A. Lévy (ed.). *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains* (pp. 498-520). Paris: Dunod.
- Macavei, Elena. (2001). *Pedagogie. Teoria educației*. București: Editura Aramis.
- Mărgineanu, Nicolae. (1968). *Natura științei*. București: Editura Științifică.
- Moscovici, Serge. (1970). *Préface*. În D. Jodelet (ed.). *Psychologie sociale: une science en mouvement*. Paris: Mouton.
- Tucicov-Bogdan, Ana. (1974). *Psihologie generală și psihologie socială* (2 vol.). București: Editura Didactică și Pedagogică.

Abstract

The article is a supportive critique related to the role of the social psychology of education in the modern society. It is presented also as a detailed description of the interests and obstacles which social psychologists meet when they study education. The article presents psychic phenomena that are closely related to education, which can be successfully researched by social psychologists and also methodological and scientific aspects associated with the research in education based on a social psychological approach.

Primit la redacție: mai 2004