

Institutul Român de Educația Adulților (IREA) este un institut de cercetare în domeniul educației adulților. Prin activitatea desfășurată în cadrul acestui institut se urmărește realizarea de cercetări și publicații în domeniul educației adulților, oferirea unui suport științific și metodologic pentru activitățile din acest domeniu, realizarea legăturii dintre teorie și practică în educația adulților.

Copyright © 2001
 Institutul Român de Educația Adulților
 din Timișoara

Coordonatori: Paolo Federighi, Simona Sava
 (în colaborare cu Willem Bax și Lucien Bosselaers)

Traducere și adaptare: Ramona Paloș (din engleză)
 Iasmina Docia,
 Liliana Procopeiuc (din limba italiană)
 Raluca Ciortan (din limba germană)

Tehnoredactare computerizată: Laura Malița
 Coperta: Zoltan Balazs
 Tipărit la: Tipografia Universității de Vest din Timișoara

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale

SAVA, SIMONA

Glosar de termeni cheie în educația
 adulților din Europa / Sava Simona. -

Timișoara: Mirton, 2001

261 p.; 21 cm.

Bibliogr.

ISBN 973-585-405-8

374.7

CUPRINS

Prefață	A. Vegliante.....	9
Glosar al Educației Adulților în Europa. Introducere.....		11
Introducere	P. Federighi	11
Utilizarea glosarelor	E. Nuissl	26
Compatibilizări terminologice	S. Sava	31
Cuvinte cheie în Educația Adulților		
I. Teorii și concepte generale.....		37
Educația Adulților	S. Bjerkaker	43
Andragogie	Z. Jelenc	44
Educație (Bildung)	E. Nuissl	45
Educație comunitară	R. Fieldhouse	47
Competență	S. Bjerkaker	48
Educație continuă	R. Fieldhouse	49
Educația persoanelor adulte	J. Garcia Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martin	50
Educație privind mediul și moștenirea culturală	P. Orefice	51
Educologie	Z. Jelenc	52
Iluminare populară (Folkeoplysning)	A. Carlsen	53
Arbori de cunoștințe	P. Freynet	54
Educație gratuită	S. Bjerkaker	55
Proces de învățare	P. Orefice	56
Societate care învață/ Societate educațională	P. Jarvis	58
Învățare de-a lungul vieții	R. Fieldhouse	59
Alfabetizare media	E. Nuissl	60
Educație non-formală pentru adulți	W. Bax	61
Educație populară pentru adulți	C. Baudelot, J-F. Chosson	62
Educație reflexivă a adulților	E. Nuissl	64
Auto-educație	C. Bonvalot	65
Învățare auto-direcționată	E. Nuissl	66
Factori locali în educația continuă	E. Nuissl	68
Educație la locul de muncă	S. Bjerkaker	69
Vorming (Flandra)	L. Bosselaers	70
Vorming (Olanda)	W. Bax	71

Învățare bazată pe muncă	P. Jarvis	72
2. Strategii și Politici		74
Introducere	P. Federighi	74
2.1. Concepte generale		81
Acces	R. Fieldhouse	81
Educație continuă	M. Trantallidi	82
Democratizarea educației adulților	P. Belanger	83
Educație pentru adulți	W. Bax	87
Cooperare internațională în învățarea adulților	P. Belanger	88
Orientarea adultului/cursantului	G. Bisowsky, E.Brugger	93
Politica privind învățarea de-a lungul vieții	J. Holford	94
Politica educației adulților	T. Marja, M. Lohmus	95
Model local teritorial (integrat)	P. Orefice	97
Educație vocațională	W. Bax	99
Starea de bine	W. Bax	
2.2. Legislație și Măsuri		101
Cooperare	E. Nuissl	101
Instituționalizarea sistemului de educația adulților	G. Bisowsky, E. Brugger	103
Schema rotării locului de muncă	A. Carlsen	104
Subvenționarea educației	W. Bax	104
Cadru legislativ	I. Boeru	105
Concediul de studii plătit, concept	L. Bosselaers	106
Concediul de studii plătit	E. Nuissl	106
Structura de calificare	W. Bax	108
Cerc de studiu	A. Carlsen	109
3. Sistem și Sectoare		110
Introducere	P. Federighi	110
3.1. Sistemul general		117
Dezvoltarea organizațională a educației adulților	E. Nuissl	117
Structuri de educația adulților	V. P. Rybalko, S. I. Zmeyov	118
Asociații	E. Nuissl	119

Activitate comunitară	W. Bax	121
Educația adulților la distanță	J. Garcia Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martin	122
Educație post-școlară	R. Fieldhouse	123
Interdepartamentalitate, comisia pentru	R. M. Falgas	124
Inițiative municipale de dezvoltare socio-culturală	M. Trantallidi	126
Asociația națională pentru educația adulților	P. Hartl	127
Institutul național pentru educație comunitară	L. Harangi	128
Fond național de pregătire	P. Hartl	129
Educație deschisă	A. Carlsen	131
Învățare deschisă	J. Holford	131
Comitete prefecturale pentru educația adulților	M. Trantallidi	132
Asigurarea calității/acreditare	P. Jarvis	133
Platforme regionale ale furnizorilor	L. Bosselaers	135
Parteneriat social	G. Bisowsky, E. Brugger	135
Animare socio-culturală	W. Bax	137
Educație socio-culturală	L. Bosselaers	137
3.2. Servicii		139
Ghidare	J. Summer	139
Centre de învățare deschisă	P. Freynet	140
Entități de legătură	J. Garcia Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martin	141
Centre de învățare auto-direcționată	R. M. Falgas	142
Structură de suport	E. Nuissl	143
3.3. Școala		145
Sistem de învățământ pentru adulți	L. Harangi	145
Centre culturale și civice	J. Garcia Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martin	146
Educație deschisă pentru tineri	A. Carlsen	147
Școală de producție	A. Carlsen	147
Educația celei de a doua șanse	L. Bosselaers	148

A doua șansă la educație	G. Bisowsky, E. Brugger	148
3.4. Cultură		150
Centru cultural	A. Lopes	150
Centre culturale	M. Trantallidi	150
Proprietăți culturale, protecția lor	L. Harangi	151
3.5. Profesie		152
Educație profesională adițională	V. P. Rybalko, S. I. Zmeyov	152
Formare profesională continuă	P. Freynet	152
Universitate corporație	L. Merricks	153
Educație de-a lungul carierei profesionale	Z. Jelenc	154
Organizație care învață	P. Jarvis	155
Învățământ deschis pietei muncii	L. Harangi	157
Universitate pentru industrie	P. Jarvis	158
Educație legată de profesie	M. Lohmus & T. Marja	159
4. Organizații și furnizori		161
Introducere	P. Federighi	161
Centre de educația adulților	J. Garcia Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martin	166
Asociația instituțiilor de educația adulților	P. Hartl	168
Centre pentru educație agricolă	M. Trantallidi	169
Centre pentru studii liberale	M. Trantallidi	170
Centre pentru educația populară a adulților	M. Trantallidi	170
Clase pentru cetățeni de vârstă a treia	J. Garcia Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martin	171
Club școală	C. Rohrer	173
Comunitate	A. Lopes	175
Școală populară superioară de zi	A. Carlsen	175
Școală populară superioară	A. Carlsen	176
Școală populară superioară	T. Koie	177
Institutul de muncă al confederației generale	M. Trantallidi	

a muncitorilor din Grecia	Z. Jelenc	178
Schimb de învățare	P. Orefice	180
Centre locale	P. Freynet	181
Rețele pentru schimburi reciproce de cunoștințe	J. Garcia Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martin	182
Universități populare	M. Trantallidi	184
Universități populare sau deschise	I. Boeru	184
Universitate populară	W. Bax	185
Centre de educație și de pregătire regionale	A. Lopes	187
Centre republicane	A. Carlsen	187
Asociație de studiu	Z. Jelenc	188
Universități muncitorești sau școli populare superioare muncitorești		
5. Programe, activități, metode		190
Introducere	P. Federighi	190
5.1. Programe și activități		197
Inițiativa pentru educația adulților	A. Carlsen	197
Lupta împotriva analfabetismului	P. Freynet	197
Educație de bază a adulților	E. Nuissl	199
Educație pentru progres social	L. Bosselaers	200
Pregătirea fermierilor și cursuri de actualizare	L. Bosselaers	201
Pregătirea managerială, metodologia pentru	T. Marja	201
Programe pentru garantare socială	J. Garcia Carrasco, J. L. Blazquez, A. Victor Martin	203
Pregătire permanentă a antreprenorilor	L. Bosselaers	204
5.2. Metode		205
Brainstorming	J. Kalnicky	205
Cursuri prin corespondență	L. Bosselaers	205
Acord (negociere) educațional	W. Bax	206
Pregătire la locul de muncă, feed-back al	P. Hartl	207
Antrenament mental	J. F. Chosson	207
Cercetare participativă	P. Orefice	208
Plan de comunicare	L. Bosselaers	211

Psihogimnastica	P. Hartl	211
Proiectarea sistemelor de pregătire	P. Freynet	212
VIN	P. Hartl	213
6. Public		215
Introducere	P. Federighi	215
Acreditarea experienței anterioare	P. Freynet	223
Ucenicie	K. Symeonides	224
Asimilarea noilor veniți	W. Bax	225
Educația adulților romi	L. Harangi	226
Competențe paralele, sistem pentru adulți	A. Carlsen	227
Participare	C. Griffin	228
Închisori, educația civică în	P. Hartl	229
Competențe cheie	E. Nuissl	230
Vârsta a treia	P. Jarvis	232
7. Actori în învățarea adultului		234
Introducere	P. Federighi	234
Coordonator	K. Symeonides	239
Educator	K. Symeonides	240
Rețea pentru o nouă învățare a adulților	G. Bisowsky,	
	E. Brugger	241
Profesionalizare	E. Nuissl	242
Referenți	I. Boeru	244
Pregătirea formatorilor din educația adulților	J. Garcia Carrasco,	
	J. L. Blazquez,	
	A. Victor Martin	245
Formarea formatorilor	I. Boeru	246
Contribuții		248
Index		250

PREFAȚĂ

Angela Vegliante

În a doua jumătate a anului 1996, Președinția Irlandeză a deschis dezbaterile în cadrul Comisiei de Educație a Consiliului Educației al Comunității Europene referitoare la o viitoare strategie privind învățarea de-a lungul întregii vieți. Dezbaterile s-au axat pe un întreg ansamblu de "noi" termeni cum ar fi: mediul de învățare, cadrul formal, non-formal și informal, educație comunitară etc., chemând spre introducerea a noi și diferite concepte bazate mai degrabă pe învățare decât pe educație, pe integrarea diferitelor medii de învățare și pe promovarea căilor individuale specifice.

A fost evident încă de la început că această dezbatere va fi o provocare și că de această dată dificultățile nu se datorează diferențelor dintre sistemul educațional napoleonic și non-napoleonic, sau celor dintre "Nord" și "Sud". Comisiei i s-a cerut să discute despre cooperarea dintre sectorul formal și cel non-formal din educație, în timp ce programele educaționale anterioare și Socrates erau preocupate de sprijinirea cooperării în cadrul sistemului formal al educației.

Perspectiva tradițională s-a schimbat și aceasta a condus la o problemă acută de comunicare. Comisia nu deținea terminologia învățării de-a lungul întregii vieți care era utilizată în afara sistemului formal și a fost incapabilă să găsească o bază comună pentru discuții.

În același timp eu am fost responsabilă, la nivelul Comisiei Europene de nou apăruta Acțiune în Educația Adulților, astfel încât problemele legate de dialogul dintre cele două sectoare, care nu era utilizat pentru cooperare, cu câteva excepții doar la nivelul anumitor țări, n-a fost ceva nou pentru mine. Metodele, obiectivele și structurile lor erau diferite. Oricum, ceea ce reieșea foarte clar din hârtiile oficiale atât ale Statelor Membre, cât și din cele ale Comunității, era faptul că reinnoirea continuă a cunoștințelor și competențelor pentru întreaga populație era cheia participării cetățenilor și în același timp a actualizării deprinderilor de muncă.

Ca o consecință, acțiunea la nivelul educației adulților prin intermediul programelor Socrates apărută fără o anumită vocație, separat de promovarea unei dimensiuni europene în educația adulților,

egalității educaționale cât și caracterizarea ei. Egalitatea oportunităților este considerată ca punct comun de plecare pentru toată lumea, relaționat cu familia și școala. Succesiv, educația are sarcina de a oferi fiecăruia locul cel mai bun pe care îl merită în cadrul societății. Un sistem de recompense și sancțiuni servește acestei ținte și creează diferențe care sunt considerate inevitabile. Rezultatul este responsabilitatea individuală.

În abordarea critic-radicală, educația permanentă este considerată a fi un mijloc de control și restructurare a relațiilor dominante de producție. Prin urmare, educația permanentă țintește formarea unei alianțe cu ansamblul aspectelor economice, politice, sociale și culturale, care sunt parte a vieții individuale și comunitare.

Educația este deci identificată cu strategiile liberale și mișcările care conduc la controlul și managementul social al proceselor educaționale. Funcția specifică, "rațiunea de a fi" a educației permanente este identificată cu procesul educațional și al acțiunii care determină "agenții umani" să transforme condițiile sociale care le împiedică dezvoltarea intelectuală. Unii autori, indiferent că sunt europeni sau nord americani, inspirați de Gramsci sau Freire, au avut succes în a identifica educația permanentă cu "educația anti-hegemonică (supremă)" sau, cu alte cuvinte, cu acțiunea care produce schimbări structurale și creează noi valori, expectații, identități și solidarități privind aceleași subiecte. Interesul pentru dimensiunea interactivă și pentru cea care transformă procesele educaționale și interesul pentru competențe supreme sunt evaluate prin sublinierea dimensiunii colective a acestor mișcări. De acum înainte, educația constituie parte integrantă a acțiunii fiecărui tip de mișcare socială (muncitori, femei, bătrâni, etnici, etc.).

TEORII ASUPRA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE LA VÂRSTA ADULTĂ

O ultimă sursă a influenței privind terminologia și dezvoltarea conceptuală se datorează reflecției teoretice asupra problemei. Nevoia de a defini o teorie a procesului educațional pe parcursul diferitelor stadii de viață, și în mod general asupra perioadei adulte, se leagă de abordările filosofice ale educației adulților. Nevoia de a obține confirmarea științifică a posibilității de auto-educare pe parcursului

întregii vieți a fost exprimată pentru prima dată în primul deceniu sec. Al XX-lea în studiile lui Thorndike, în SUA și ale lui Vâgotsky URSS. Principalele referințe s-au axat mai ales pe operațiunile intelectuale la vârsta adultă, în timp ce referințele ulterioare focalizau pe conexiunile dintre dezvoltarea individuală și cea culturală. Există o astfel de conexiune pe care se baza abordarea școlară a lui Dewey care, în special prin munca lui E. Lindeman, identifică viața cu educația ("întreaga viață este învățare și din acest motiv educația trebuie să aibă sfârșit"), și definește educația ca fenomen colectiv social. Dezvoltările succesive ale fiziologiei și neurologiei (neuroplasticitatea creierului și modificabilitatea structurii și fiziologia neuronilor) au condus la confirmări definitive privind dezvoltarea continuă a capacității de a învăța de-a lungul vieții adultului, precum și a factorilor de nereușită derivând din condițiile fiziologice și sociale ale subiectului, care depășesc efectele compensatoare ale experienței acumulate de-a lungul vieții.

În același timp, crearea unor modele teoretice specifice necesită aportul cercetării care se bazează pur și simplu pe transele de abordări dinspre știință înspre educație. Din acest punct de vedere dezvoltarea ansamblului de științe referitoare la om oferă contribuții fundamentale, alături de contribuțiile din antropologie și sociologie venind și cele de la nivelul psihologiei.

Bazându-se pe rezultatele cercetărilor din alte discipline, încearcă dezvoltarea unei sistematizări teoretice bazată pe specificitatea procesului de învățare la vârsta adultă. Cu riscul unor simplificări, principalele direcții teoretice pot fi reduse doar la două teorii care încearcă să explice procesul învățării ca funcție a structurii interne a persoanei și a adultului în calitatea sa de cursant, și teorie care încearcă să explice procesul învățării în complexitatea sa individuală și colectivă, sau cu alte cuvinte, așa numitele teorii critice.

Teoriile privind învățarea adultului s-au dezvoltat în principiu ca rezultat al cercetării psihologice. Psihologia umanistă (Maslow, Rogers, Perls) reprezintă principalul domeniu al psihologiei pe care se bazează modelul lui Knowles. Această încercare de sistematizare pleacă de la presupunerea că orice ființă umană, conform structurii sale psihologice, este "destinată" realizării de sine și a dezvoltării continue a propriului potențial.

Societate educațională (*The Learning Society*)

Marea Britanie

Societatea educațională este un concept care reflectă sensul vârstei deși au existat cărți mai vechi referitoare la acest subiect (Hutchins, 1970; Husen, 1974; Boshier, 1980), dar există păreri împărțite în ceea ce privește semnificația sa. Întrucât învățarea este în principal un proces individual, nu poate fi considerat literar, ci trebuie privit ca reprezentare. Reprezintă el un ideal sau o realitate actuală? Sunt posibile cel puțin trei interpretări ale termenului: prima sugerează faptul că reprezintă un ideal, iar celelalte două – o realitate. Nici unele dintre ele nu se exclud reciproc.

Ca un idealist utopic, Ranson (1994) reflectă ideile lui Hutchins, deși nu-l citează, iar perspectiva sa este extrasă din educația inițială. Ranson sugerează că există presupoziii ale unei noi societăți democratice morale și politice dincolo de societatea educațională; principii subliniind bazarea pe cetățenie și pe procesul rațiunii practice; obiective la nivelul self-ului (încercarea de auto-descoperire), la nivelul societății (reciprocitatea învățării) și la nivelul politicii (învățarea principiilor democrației participative).

Ca realitate socială, Beck (1992) sugera că modernitatea a atins un stadiu de reflexivitate ca rezultat al schimbărilor rapide din societate. Acest lucru este sintetizat în faptul că indivizii din societate au devenit mult mai liberi decât au fost vreodată față de structurile sociale, fiind capabili să acționeze asupra acestora și să le modeleze. În acest proces ei sunt obligați să învețe continuu și să se adapteze la schimbările sociale care au loc. Societatea educațională a apărut ca rezultat al structurilor sociale și fără ca procesul educațional să fie semnificativ în manifestarea sa (vezi Giddens, 1990).

În al treilea rând, într-o societate de consum, educația a devenit un bun ce se vinde pe piața muncii, alături de alte pachete educaționale cum ar fi: CD-rom-uri, WEB, întrucât educația și alte forme de materiale de învățare au fost recunoscute ca produse ale bunăstării. Consecutiv, educația a devenit parte a stilului de viață a grupurilor aspirante care pot cumpăra bunuri simbolice (Featherstone, 1991).

Peter Jarvis

Referințe bibliografice:

- Beck, U. (1992) *Risk Society* trans. M. Ritter London: Sage
Boshier, R. (1980) *Towards a learning Society*, Vancouver: Learning Press
Featherstone, M. (1991) *Consumer Culture and Postmodernism*, London: Sage
Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity
Husen, T. (1974) *The Learning Society*, London: Methuen
Hutchins, R. (1970) *The Learning Society*, Harmondsworth: Penguin
Ranson, S. (1994) *Towards the Learning Society*, London: Cassell

Învățarea de-a lungul vieții (*Lifelong learning*)

Marea Britanie

Termenul de învățare de-a lungul vieții a intrat în vocabularul educațional englez foarte recent și este utilizat mai degrabă inexact, acoperind toate formele de educație post-obligatorie, inclusiv educația familială, comunitară, educația adulților tradițională, învățământul superior și cel de specializare și aprofundare și dezvoltarea profesională continuă. Nu reprezintă un termen tehnic sau legal cu o semnificație bine definită, ci mai degrabă un termen cultural denotând o nouă paradigmă. El reprezintă o trecere de la noțiunea de "educație condusă – oferită" la cea de învățare individualizată. Reprezintă o parte a extinsului proces de individualizare de la sfârșitul secolului al XX-lea, punând un mare accent pe experiențele individuale de învățare, cu o reducere corespunzătoare a responsabilității pentru cel care furnizează educația. Acest lucru se reflectă în introducerea "beneficiarilor învățării individuale", cu contribuții financiare din partea participantului, a statului sau a angajatorului. Aceste beneficii vor fi disponibile pentru indivizi pentru a dezvolta propria învățare de-a lungul vieții, în maniera care li se potrivește cel mai bine.

Învățarea de-a lungul vieții subminează, de asemenea, natura progresivă anterioară a sistemului educațional prin care o persoană progresează de la o etapă la alta datorită influențelor educaționale. Învățarea de-a lungul vieții recunoaște mai clar faptul că cineva care are un doctorat într-un anumit domeniu (de ex. inginerie) poate studia într-un alt domeniu (de ex. învățarea unei limbi străine pornind de la noțiunile elementare). Este necesar pentru aceasta un sistem național coerent și comprehensiv de credite și calificări ce pot fi acumulate de-a lungul vieții, într-o succesiune poate întâmplătoare, pentru a înlocui vechile structuri progresive ale stadiilor conferite.

Roger Fieldhouse