EDUCAȚIA CONȘTIINȚEI CRITICE, ÎNTRE ÎNVĂȚAREA FORMALĂ ȘI CEA NONFORMALĂ

EDUCATION OF CRITICAL CONSCIOUSNESS, BETWEEN FORMAL AND NON-FORMAL LEARNING

CZU: 37.09:161.225.23:37.091.398 **https://doi.org/10.59295/eie2026.07**

Arina ANTOCI,
dr., conf. univ.,
Universitatea Tehnică a Moldovei
ORCID 0000-0001-9594-3447
E-mail: *arinaantoci@mail.ru*

Stanislav COVALSCHI,
dr. conf. univ.,
Universitatea Tehnică a Moldovei
ORCID: 0000-0001-5847-0433
E-mail: *stanislav.covalschi@ssu.utm.md*

Rezumat. *În contextul educațional contemporan, marcat de multiplicarea surselor de formare și de diminuarea monopolului instituțional asupra producerii sensului, educația conștiinței critice devine o problemă centrală a reflecției pedagogice. Articolul analizează modul în care conștiința critică se formează la intersecția dintre învățarea formală și cea nonformală, pornind de la ideea că dezvoltarea capacității de judecată nu poate fi redusă nici la transmiterea curriculară a conținuturilor, nici la simpla acumulare de experiențe. Demersul propus adoptă o perspectivă pragmatic-reflexivă, orientată spre identificarea mecanismelor concrete prin care individul învață să interogheze, să problematizeze și să evalueze critic realitatea socială și educațională. Sunt evidențiate, pe de o parte, limitele învățării formale, determinate de standardizare, evaluare și reproducerea conformismului cognitiv, iar pe de altă parte, potențialul formativ al învățării nonformale, înțeleasă ca spațiu al experienței, al participării și al asumării. Se argumentează că educația conștiinței critice devine posibilă doar prin articularea coerentă a celor două registre educaționale, astfel încât experiența să fie supusă reflecției, iar reflecția să dobândească relevanță practică. Concluzia susține necesitatea unei pedagogii care să depășească opoziția rigidă dintre formal și nonformal și să favorizeze formarea autonomiei intelectuale, a discernământului și a responsabilității civice.*

Cuvinte-cheie: *conștiință critică, învățare formală, învățare nonformală, reflecție critică, autonomie intelectuală, practici educaționale, responsabilitate civică, formare reflexivă.*

Summary. *In the contemporary educational context, marked by the multiplication of learning environments and the weakening of the institutional monopoly over meaning formation, the education of critical consciousness has become a central issue in pedagogical reflection.*

This article examines how critical consciousness is shaped at the intersection of formal and non-formal learning, based on the premise that the development of judgment cannot be reduced either to the curricular transmission of knowledge or to the mere accumulation of experiences. The proposed approach adopts a pragmatic-reflexive perspective aimed at identifying the concrete mechanisms through which individuals learn to question, problematize, and critically assess social and educational reality. On the one hand, the article highlights the limitations of formal learning, associated with standardization, assessment, and the reproduction of cognitive conformism; on the other hand, it emphasizes the formative potential of non-formal learning as a space of experience, participation, and responsibility. It is argued that the education of critical consciousness becomes possible only through a coherent articulation of these two educational registers, so that experience is subjected to reflection and reflection acquires practical relevance. The conclusion supports the need for a pedagogy capable of overcoming the rigid opposition between formal and non-formal learning and of fostering intellectual autonomy, discernment, and civic responsibility.

Keywords: *critical consciousness, formal learning, non-formal learning, critical reflection, intellectual autonomy, educational practices, civic responsibility, reflexive formation.*

Introducere

Transformările contemporane ale spațiului educațional au modificat în mod fundamental condițiile în care se formează individul. Dacă, în mod tradițional, instituția școlară revendica un rol central și aproape exclusiv în transmiterea cunoașterii și modelarea conștiinței, astăzi acest monopol este fragmentat de proliferarea surselor alternative de învățare, de expansiunea mediilor digitale și de extinderea formelor de educație nonformală. În acest context, întrebarea nu mai este doar *ce* se învață, ci mai ales *cum* se formează capacitatea de a judeca, de a discerne și de a problematiza realitatea.

Această mutație de accent deplasează reflecția pedagogică dinspre acumularea de conținuturi spre formarea conștiinței critice, înțeleasă nu ca predispoziție de a contesta, ci ca exercițiu al gândirii autonome, capabile să interogheze sensurile, să identifice presupozițiile și să evalueze argumentele. O asemenea conștiință nu poate fi produsul exclusiv al instruirii formale, dar nici rezultatul spontan al experienței neorganizate. Ea se constituie în interiorul unui raport complex între structură și libertate, între ghidare și explorare, între instituțional și experiențial.

În acest sens, reflecțiile recente asupra educației subliniază rolul esențial al dialogului și al practicilor comunicative în formarea unei conștiințe capabile să depășească nivelul reproducerii și să acceseze dimensiunea critică a înțelegerii [1]. Educația nu mai poate fi redusă la un proces de transmitere, ci trebuie înțeleasă ca un spațiu de construcție a sensului, în care individul este simultan receptor, interpret și participant.

Problema care se conturează, în acest context, este legată de modul în care învățarea formală și cea nonformală contribuie, separat sau în interacțiune, la formarea conștiinței critice. Dacă educația formală oferă cadrul organizat, sistematic și validat instituțional

al cunoașterii, educația nonformală introduce dimensiunea experienței, a participării și a responsabilității directe. Între cele două nu există o opoziție simplă, ci o tensiune productivă, a cărei gestionare devine decisivă pentru formarea individului contemporan.

Articolul de față își propune să analizeze această relație dintr-o perspectivă pragmatic-reflexivă, concentrându-se asupra mecanismelor prin care conștiința critică se formează la intersecția dintre învățarea formală și cea nonformală. Demersul evită atât reducționismul instituțional, cât și idealizarea experienței nonformale, susținând că educația conștiinței critice devine posibilă doar în măsura în care experiența este supusă reflecției, iar reflecția este susținută de structuri educaționale coerente.

Context

1. CONȘTIINȚA CRITICĂ ÎN CALITATE DE FINALITATE EDUCAȚIONALĂ

În orice reflecție serioasă asupra educației, întrebarea fundamentală nu privește exclusiv conținutul transmis, ci tipul de om pe care educația îl formează. Din această perspectivă, conștiința critică nu poate fi tratată ca un efect secundar al acumulării de informații, ci ca una dintre finalitățile esențiale ale actului educațional. A ști nu înseamnă încă a înțelege, după cum a înțelege nu înseamnă încă a judeca. Între cunoaștere și judecată se deschide tocmai spațiul conștiinței critice, acolo unde individul nu mai reproduce pur și simplu sensuri deja date, ci începe să le examineze, să le compare și să le supună evaluării.

Conștiința critică presupune, în primul rând, o ieșire din pasivitatea cognitivă. Ea nu se reduce la spirit polemic, la negație reflexă sau la simpla opoziție față de autoritate, așa cum adesea este înțeleasă superficial. În sens autentic, conștiința critică desemnează capacitatea individului de a percepe structurile de sens care organizează realitatea, de a identifica mecanismele prin care acestea sunt legitimizate și de a se raporta reflexiv la ele. În acest punct, educația încetează să mai fie doar un proces de adaptare și devine un proces de trezire intelectuală.

Una dintre cele mai influente formulări ale acestei idei aparține lui Paulo Freire, care a înțeles educația autentică drept un proces de conștientizare, adică de depășire a unei relații pasive cu lumea și de asumare reflexivă a propriei poziții în interiorul ei [2]. În această viziune, educația nu are miza de a produce indivizi „bine adaptați” la realitatea existentă, ci subiecți capabili să înțeleagă critic această realitate și, eventual, să intervină asupra ei. O asemenea perspectivă deplasează accentul de pe simpla instruire spre formarea unei raportări active la lume.

Această dimensiune nu poate fi separată de comunicare, întrucât gândirea critică nu se dezvoltă în izolare, ci în interiorul unor procese de dialog, interpretare și confruntare a perspectivelor. Din acest motiv, conștiința critică trebuie înțeleasă nu doar ca aptitudine cognitivă, ci și ca formă de poziționare existențială în raport cu celălalt, cu discursul și

cu ordinea simbolică în care individul trăiește [3]. A gândi critic înseamnă, în acest sens, a nu lua lumea ca dată, ci a o supune unei interogații continue.

În mod complementar, John Dewey a insistat asupra faptului că educația nu poate fi desprinsă de experiență și că gândirea autentică apare acolo unde individul este pus în situația de a reflecta asupra consecințelor propriilor raportări la lume [4]. În această cheie, conștiința critică nu este un simplu produs al teoriei, ci rezultatul unei relații vii între experiență și reflecție. Ea nu apare automat nici din contactul cu informația, nici din participarea la activități educaționale, dacă acestea nu provoacă o suspendare a evidențelor și o interogație asupra sensului.

În acest punct, devine necesară o distincție esențială între informare și formare. Societățile contemporane oferă individului un acces fără precedent la date, opinii, interpretări și fluxuri de conținut, dar această disponibilitate informațională nu produce automat maturitate intelectuală. A fi informat nu înseamnă încă a fi format, după cum a avea acces la cunoaștere nu echivalează cu a putea judeca validitatea, relevanța sau implicațiile ei. Tocmai de aceea, conștiința critică nu poate fi înțeleasă ca simplă extensie a competenței cognitive, ci ca formă de interiorizare reflexivă a raportului dintre cunoaștere, experiență și adevăr. Educația care nu operează această trecere riscă să producă indivizi bine expuși la informație, dar slab ancorați în exercițiul discernământului.

În condițiile actuale, în care educația este adesea redusă la competențe măsurabile, rezultate standardizate și performanță verificabilă, recuperarea conștiinței critice ca finalitate educațională devine cu atât mai necesară. O educație care nu produce discernământ, ci doar conformare cognitivă, poate instrui, dar nu formează. Or, tocmai aici se află diferența decisivă dintre învățare ca proces de acumulare și educație ca proces de constituire a subiectului.

Prin urmare, conștiința critică trebuie înțeleasă ca o formă superioară de raportare la cunoaștere, la experiență și la realitate, care nu apare spontan, ci presupune condiții formative specifice. Întrebarea care se impune, în continuare, este dacă educația formală, așa cum funcționează ea astăzi, mai oferă efectiv aceste condiții sau dacă, dimpotrivă, uneori le limitează.

2. ÎNVĂȚAREA FORMALĂ ȘI LIMITELE EI ÎN FORMAREA JUDECĂȚII CRITICE

Învățarea formală ocupă, fără îndoială, un loc central în arhitectura oricărui sistem educațional, întrucât oferă cadrul instituțional, organizat și legitim pentru transmiterea cunoașterii. Ea presupune programe, obiective, conținuturi, evaluări și mecanisme de certificare, toate menite să asigure coerența și continuitatea procesului instructiv. Tocmai prin această structură, educația formală face posibilă acumularea sistematică de cunoștințe și integrarea individului într-un orizont cultural comun. Problema nu

rezidă, așadar, în existența acestui cadru, ci în tendința lui de a transforma formarea într-un proces de reglare și conformare, mai curând decât într-un exercițiu al gândirii autonome.

Una dintre tensiunile majore ale învățării formale contemporane constă în faptul că ea tinde să privilegieze ceea ce poate fi transmis clar, verificat rapid și evaluat standardizat. În aceste condiții, educația riscă să se reducă la gestionarea eficientă a unor conținuturi și la producerea unor performanțe măsurabile, în timp ce dimensiunile mai profunde ale formării – reflecția, interogația, discernământul, asumarea unei poziții – devin secundare. Se produce astfel o deplasare subtilă, dar decisivă, de la formarea gândirii la administrarea învățării.

Această logică este susținută și amplificată de transformările tehnologice și instituționale recente, care au reconfigurat radical raportul dintre profesor, student și cunoaștere. Într-o analiză filosofică a schimbărilor pedagogice din educația universitară, s-a arătat că tehnologiile de comunicare, deși extind accesul la informație și diversifică formele de predare, pot favoriza și o relație mai fragmentară, mai accelerată și mai instrumentală cu actul cunoașterii [5]. Într-un asemenea context, accesul la informație nu garantează în mod automat dezvoltarea reflecției, după cum disponibilitatea resurselor nu echivalează cu formarea judecății.

Mai mult decât atât, educația formală funcționează adesea în interiorul unei logici a evaluării care, în loc să stimuleze interogația autentică, poate induce comportamente de adaptare strategică. Studentul învață, frecvent, nu pentru a înțelege mai bine lumea, ci pentru a răspunde adecvat cerințelor de evaluare. Din acest punct de vedere, instituția educațională riscă să producă nu atât subiecți reflexivi, cât indivizi antrenați să identifice ce trebuie spus, ce trebuie reținut și ce trebuie reprodus pentru a obține validare. Gândirea devine astfel nu o practică de explorare, ci o tehnică de conformare.

În mod paradoxal, tocmai unul dintre instrumentele considerate definitorii pentru seriozitatea educației formale – evaluarea – poate deveni, în anumite condiții, un obstacol în calea formării gândirii critice. Atunci când accentul cade predominant pe răspunsul corect, pe adecvarea la cerință și pe performanța măsurabilă, studentul este încurajat să caute formula validabilă, nu întrebarea fertilă. Într-un asemenea climat, curajul intelectual al îndoielii, al explorării și al poziționării personale poate fi treptat înlocuit de strategii de adaptare la așteptările instituției. Astfel, educația riscă să cultive nu atât autonomia gândirii, cât inteligența acomodării.

Această critică nu trebuie înțeleasă ca o respingere a educației formale, ci ca o clarificare a limitelor sale structurale. Orice instituționalizare a cunoașterii presupune, inevitabil, selecție, normare și ierarhizare. Problema apare atunci când aceste mecanisme ajung să domine în asemenea măsură încât dimensiunea vie, problematică și tensionată a gândirii este neutralizată. Acolo unde întrebarea este înlocuită de răspunsul așteptat, iar

reflecția este subordonată baremului, educația încetează să mai fie un spațiu al formării conștiinței critice.

În acest sens, critica lui Ivan Illich rămâne relevantă, chiar dacă trebuie receptată astăzi cu discernământ. Illich a observat că instituționalizarea excesivă a educației poate transforma învățarea într-un proces dependent de validarea externă și de apartenența la structuri formale, slăbind capacitatea individului de a învăța prin inițiativă, experiență și raportare directă la realitate [6]. Chiar dacă soluțiile sale radicale nu pot fi preluate integral, intuiția sa critică rămâne actuală: educația devine problematică atunci când legitimitatea cunoașterii este transferată exclusiv asupra instituției, iar subiectul pierde exercițiul autonomiei intelectuale.

La aceasta se adaugă și presiunea performativă specifică epocii actuale, în care educația este adesea evaluată prin indicatori de eficiență, randament și competitivitate. Într-un asemenea climat, gândirea critică poate deveni chiar incomodă, deoarece ea încetinește, complică, suspendă certitudinile și refuză soluțiile facile. Or, sistemele educaționale orientate preponderent spre performanță au tendința de a recompensa mai degrabă viteza, conformitatea și eficiența răspunsului decât profunzimea interogației.

Prin urmare, principala limită a învățării formale nu constă în caracterul ei organizat, ci în riscul de a absolutiza organizarea în detrimentul reflecției. Educația formală oferă condițiile necesare ale formării, dar nu și suficiente. Ea poate structura gândirea, însă nu o poate garanta. Tocmai de aceea, pentru a înțelege cum se poate constitui efectiv conștiința critică, este necesar să privim și spre acele spații educaționale în care experiența, participarea și inițiativa joacă un rol mai activ decât conformarea la un cadru prestabilit.

3. ÎNVĂȚAREA NONFORMALĂ CA SPAȚIU AL EXPERIENȚEI ȘI RESPONSABILITĂȚII

Dacă educația formală oferă structură, continuitate și legitimitate instituțională, învățarea nonformală aduce în prim-plan o dimensiune adesea insuficient valorificată în spațiul școlar: experiența trăită ca sursă de formare. Tocmai aici rezidă una dintre contribuțiile sale majore. În învățarea nonformală, individul nu mai este situat exclusiv în poziția de receptor al unui conținut organizat din exterior, ci este pus în raport direct cu situații, contexte, responsabilități și interacțiuni care solicită participare activă. În acest sens, valoarea ei educațională nu derivă din absența regulilor, ci din faptul că pune subiectul în contact mai direct cu realitatea și cu consecințele propriilor poziționări.

Educația nonformală se manifestă printr-o varietate de practici și contexte: activități extrașcolare, proiecte comunitare, cercuri de dezbatere, voluntariat, inițiative culturale, ateliere tematice, experiențe de colaborare și participare civică. Ceea ce le unește nu este forma lor exterioară, ci tipul de raport pe care îl instituie între persoană și actul învățării.

Aici, cunoașterea nu mai apare exclusiv ca obiect de predare, ci ca problemă de confruntare, interpretare și asumare. Individul este adesea provocat să decidă, să argumenteze, să negocieze sensuri, să își asume roluri și să răspundă unor situații care nu vin deja închise în logica unei evaluări standardizate.

Din acest motiv, învățarea nonformală poate avea un rol decisiv în formarea conștiinței critice, tocmai pentru că introduce individul în situații în care reflecția nu mai este doar posibilă, ci necesară. Acolo unde experiența pune probleme reale, iar participarea solicită poziționare, apare posibilitatea unei gândiri mai vii și mai puțin dependente de scheme prefabricate. Această idee este susținută și de reflecțiile asupra educației ca practică a libertății, în care învățarea autentică nu înseamnă simplă recepție, ci implicare activă, dialog și transformare de sine [7].

Mai mult, spațiile nonformale au adesea avantajul de a scoate individul din logica exclusiv academică a performanței și de a-l confrunta cu dimensiunea practică și relațională a învățării. Aici, întrebarea nu mai este doar dacă „știi răspunsul corect”, ci dacă poți interpreta o situație, dacă poți susține un punct de vedere, dacă poți coopera, dacă poți înțelege consecințele unei decizii. În această mutație, conștiința critică începe să capete consistență, deoarece gândirea nu mai este exersată doar în plan abstract, ci testată în raport cu lumea.

Într-o asemenea cheie, experiența nu trebuie înțeleasă ca simplă trăire, ci ca material brut al reflecției. Ea nu formează prin sine însăși. O activitate extrașcolară, un proiect sau o implicare comunitară nu devin automat formative doar pentru că ies din cadrul școlii. Pot exista și în spațiul nonformal rutine, superficialitate, activism fără reflecție sau participare fără interiorizare. De aceea, potențialul educațional al învățării nonformale depinde de capacitatea acesteia de a transforma experiența în ocazie de interogație și de asumare.

Această dimensiune este cu atât mai importantă într-o epocă în care formarea individului are loc într-un mediu saturat de stimuli, mesaje, modele și presiuni simbolice. Într-un asemenea context, gândirea filosofică, creativitatea și capacitatea de interpretare devin resurse esențiale pentru evitarea pasivității cognitive și a absorbției necritice a realității [8]. În afara cadrului strict instituțional, individul întâlnește frecvent situații în care nu mai poate opera doar cu răspunsuri învățate, ci este obligat să construiască sens, să facă distincții și să își formuleze propria poziție.

Este important de subliniat că experiența, în sine, nu are automat valoare educativă. Nu orice participare formează, nu orice implicare produce luciditate și nu orice expunere la diversitate generează conștiință critică. Experiența poate rămâne la nivelul impresiei, al reacției imediate sau al consumului de evenimente dacă nu este însoțită de un proces de reflecție capabil să o decanteze și să o transforme în înțelegere. În absența acestei medieri, chiar și spațiile nonformale riscă să devină locuri ale dispersiei, ale activismului de suprafață sau ale entuziasmului fără sediment interior.

Prin urmare, învățarea nonformală are un potențial formativ real tocmai pentru că introduce un alt regim al raportării la cunoaștere: unul mai deschis, mai participativ și mai legat de viața concretă. Totuși, această deschidere nu trebuie idealizată. Fără reflecție, fără mediere conceptuală și fără un anumit tip de orientare, experiența rămâne dispersă, iar participarea riscă să nu producă decât impresii trecătoare. Tocmai de aceea, adevărata miză nu constă în opoziția dintre formal și nonformal, ci în posibilitatea articulării lor fertile.

4. CONVERGENȚA FORMAL–NONFORMAL CA SPAȚIU AL FORMĂRII CONȘTIINȚEI CRITICE

Opoziția dintre învățarea formală și cea nonformală este, în multe contexte educaționale, tratată prea simplu: formalul este asociat cu rigoarea, iar nonformalul cu libertatea; formalul cu instituția, iar nonformalul cu experiența; formalul cu cunoașterea, iar nonformalul cu viața. O asemenea schemă este seducătoare prin claritatea ei, dar insuficientă din punct de vedere formativ. În realitate, nici una dintre aceste forme nu este, prin sine însăși, garantul apariției conștiinței critice. Ceea ce contează nu este existența lor separată, ci tipul de raport care se instituie între ele.

Educația formală, atunci când este redusă la transmitere și evaluare, poate produce conformare fără reflecție. Învățarea nonformală, atunci când rămâne la nivelul simplei participări sau al activismului neinterogat, poate genera experiență fără sediment intelectual. În ambele cazuri, lipsește tocmai ceea ce este decisiv pentru formarea conștiinței critice: capacitatea de a transforma ceea ce este trăit, învățat sau interiorizat într-un obiect al reflecției și al judecății. Din acest motiv, problema educațională nu este alegerea între două registre, ci articularea lor într-un mod fertil.

Conștiința critică începe să se formeze acolo unde experiența este supusă reflecției, iar reflecția este confruntată cu realitatea. Acesta este punctul în care învățarea formală și cea nonformală pot intra într-o relație de complementaritate autentică. Educația formală poate oferi instrumentele conceptuale, reperele teoretice, disciplina intelectuală și limbajul necesar pentru înțelegerea lumii. Educația nonformală poate oferi contextul experiențial, situațiile concrete, provocările participative și contactul direct cu pluralitatea realului. Fiecare dintre ele compensează ceea ce cealaltă riscă să piardă atunci când funcționează izolat.

Această convergență nu trebuie înțeleasă ca simplă juxtapunere de activități, nici ca formulă administrativă de colaborare între școală și spațiul extrașcolar. Ea are o miză mult mai profundă: aceea de a construi condițiile în care individul poate trece de la recepție la înțelegere, de la experiență la interpretare și de la participare la asumare critică. În acest sens, convergența formal–nonformal nu este doar o chestiune de organizare pedagogică, ci o problemă de filosofie a educației.

Din perspectiva lui Jürgen Habermas, formarea unei raționalități autentice presupune nu simpla internalizare a unor conținuturi, ci participarea la procese de comunicare în care sensurile sunt puse în discuție, argumentele sunt confruntate, iar validitatea afirmațiilor este supusă examinării [9]. Aplicată educației, această perspectivă sugerează că formarea conștiinței critice devine posibilă numai acolo unde individul nu este redus la statutul de receptor, ci este recunoscut ca participant la un proces de construcție reflexivă a sensului. Or, tocmai aici convergența dintre formal și nonformal capătă relevanță: una oferă structura discursului, cealaltă deschide spațiul confruntării vii cu realitatea.

Mai mult decât atât, această articulare este esențială într-o societate marcată de suprasaturație informațională, accelerare simbolică și fragilizarea reperelor de autoritate. Într-un asemenea context, conștiința critică nu mai poate fi concepută ca simplă competență școlară, ci trebuie înțeleasă ca formă de orientare în lume. Individul contemporan nu are nevoie doar de cunoștințe, ci de criterii; nu doar de acces la informație, ci de capacitatea de a discerne între relevant și irelevant, între argument și impresie, între participare autentică și absorbție pasivă.

Prin urmare, convergența dintre educația formală și cea nonformală nu reprezintă o soluție complementară, ci o condiție tot mai necesară a formării intelectuale contemporane. Numai acolo unde rigoarea întâlnește experiența, iar experiența este ridicată la nivelul reflecției, educația poate depăși funcția ei instructivă și poate deveni cu adevărat formativă. În absența acestei convergențe, fie gândirea rămâne abstractă și sterilă, fie experiența rămâne fragmentară și lipsită de adâncime.

Concluzii

Formarea conștiinței critice reprezintă una dintre cele mai importante mize ale educației contemporane, tocmai pentru că societatea actuală nu mai suferă în primul rând de lipsă de informație, ci de dificultatea de a o înțelege, evalua și integra reflexiv. În acest context, simpla instruire nu mai este suficientă. A transmite conținuturi, a organiza activități sau a multiplica resursele de învățare nu garantează, în sine, apariția discernământului, a autonomiei intelectuale sau a responsabilității civice.

Analiza de față a arătat că nici învățarea formală, nici cea nonformală nu pot produce singure conștiință critică. Prima riscă să reducă educația la conformare, standardizare și performanță evaluabilă, iar cea de-a doua poate rămâne la nivelul unei experiențe dispersate, insuficient mediate reflexiv. Tocmai de aceea, formarea autentică devine posibilă doar acolo unde cele două registre nu se exclud, ci se completează.

În esență, conștiința critică se formează nu în simpla acumulare de cunoștințe și nici în simpla participare la experiențe, ci în spațiul tensionat în care individul este provocat să gândească ceea ce trăiește și să confrunte ceea ce învață cu realitatea în care există. Acolo unde educația formală oferă limbaj, structură și rigoare, iar cea nonformală

oferă experiență, inițiativă și participare, devine posibilă nu doar învățarea, ci formarea propriu-zisă.

Prin urmare, convergența dintre formal și nonformal nu trebuie înțeleasă ca o formulă pedagogică secundară, ci ca una dintre condițiile esențiale ale educației orientate spre autonomie intelectuală. În absența acestei articulări, educația riscă fie să producă indivizi bine adaptați, dar insuficient reflexivi, fie participanți activi, dar insuficient formați conceptual. În fond, miza educației contemporane nu este doar aceea de a pregăti indivizi funcționali într-o societate complexă, ci de a forma persoane capabile să nu se lase absorbite integral de logica adaptării. Conștiința critică reprezintă tocmai această capacitate de a păstra o distanță reflexivă față de evidențele dominante, față de presiunile contextului și față de automatismele sociale care tind să transforme educația într-un simplu proces de ajustare. Or, educația conștiinței critice începe exact acolo unde individul nu mai este doar instruit sau implicat, ci pus în situația de a înțelege, de a discerne și de a se raporta lucid la lume.

Bibliografie:

1. ANTOCI, A. Reflecții filosofice și dialoguri comunicative în educație: construind fundamente durabile pentru viitor. În: *Educația și învățământul extrașcolar*, Chișinău, pp. 106–112, 2024. ISBN 978-9975-62-706-1.37(082)=00.
2. FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1970.
3. ANTOCI, A. Comunicarea ca pivot al existenței umane – explorarea filosofiei cotidiene în contextul cercetării și inovării globale. În: *Integrare prin cercetare și inovare*: Conferința științifică națională cu participare internațională. Științe sociale, Chișinău: CEP USM, pp. 5–10, 2025. ISBN (pdf) 978-9975-62-990-4. DOI: https://doi.org/https://doi.org/10.59295/spd2025s
4. DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.
5. ANTOCI, A. Tehnologii de comunicare în educația universitară: o analiză filosofică a schimbărilor pedagogice. În: *Educația și învățământul extrașcolar*, Chișinău, pp. 141–148, 2024. ISBN 978-9975-62-863-1.
6. ILLICH, I. *Deschooling Society*. New York: Harper & Row, 1971.
7. HOOKS, B. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge, 1994.
8. ANTOCI, A. Gândirea filosofică în lumina creativității jurnalistice: explorări din perspectiva comunicării. În: *Creativitatea în jurnalism*, nr. 6, pp. 90–99, 2024. ISBN 978- 9975-149-28-0.
9. HABERMAS, J. *The Theory of Communicative Action. Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon Press, 1984.