

**SEMINARUL INTERNAȚIONAL VÂGOTSKI
GENEVA, 16-18 OCTOMBRIE, 2008
*UNE SCIENCE DU DEVELOPPEMENT EST-ELLE POSSIBLE?***

**THE VÂGOTSKI INTERNATIONAL SEMINAR
GENEVA, 16-18 OCTOBER, 2008
*A SCIENCE OF DEVELOPMENT, IS IT POSSIBLE?***

Cecilia Sas* Cristina Florescu**

Între 16 și 18 octombrie, sub coordonarea Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea din Geneva (*Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Genève*), s-au desfășurat lucrările Seminarului internațional Vâgotski [n.a. Viața și opera cercetătorului rus Vâgotski au avut un destin cu totul deosebit. Supranumit cel mai mare psiholog al secolului al XX-lea, Vâgotski nu a urmat niciodată cursuri de formare în psihologie. Moartea sa la 37 de ani a pus capăt unei activități științifice și de cercetare după numai zece ani de la debut și înainte ca cele mai semnificative dintre rezultatele muncii să-i fie publicate].

Întâmplător sau nu, autoarele acestui material au avut șansa de a participa la activitățile desfășurate în cadrul acestei manifestări științifice, interesantă prin problematica abordată și prin ineditul, pentru un specialist plecat din spațiul românesc, temei – cadru propuse spre analiză și dezbateră.

Aflat la cea de a treia ediție, seminarul din acest an s-a înscris în cadrul unui program mai amplu menit să determine cunoașterea, înțelegerea și valorificarea operei lui Vâgotski în studii și cercetări, în abordări comparative ale teoriilor și practicilor care se pot revendica din teoria vâgotskiană.

Acest proiect a fost demarat în 2006 la Universitatea din Lausanne, având ca temă-generică *Reinterpretarea lui Vâgotski din perspectivă teoretico-metodologică/Relecture de Vygotski du point de vue théorico-méthodologique* și continuat apoi, în 2007 la Albi sub genericul *Vâgotski și cercetarea în educație și în didactica disciplinelor/Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques des disciplines*.

Seminarul desfășurat în luna octombrie a pornit de la o întrebare cu intenții stimulative în planul gândirii psihopedagogice, în planul clarificărilor teoretice și practic-aplicative: *Este posibilă o știință a dezvoltării umane? Une science du développement est-elle possible?*

Lucrările prezentate și intervențiile realizate de participanți au fost circumscrise în jurul a cinci domenii de interes, cinci axe tematice: *Istoria și problematica pedologiei/Histoire et problématique de la pédologie, Abordări psihologice ale dezvoltării în primele decenii ale secolului al XX-lea/Les différentes approches psychologiques du développement dans le premier tiers du*

* lect. univ. dr., Universitatea din Oradea; e-mail: sascecilia@yahoo.com

** lect. univ. drd., Universitatea din Oradea; e-mail: mariacristinaflorescu@yahoo.com

XXe, Demersuri și caracteristici ale dezvoltării/Démarches a visée développementale et traces du développement, Cunoaștere, cunoștințe și dezvoltare/Savoir(s) et développement, Dezvoltare și mediu/Milieu(x) et développement, la nivelul fiecăreia fiind susținute câte patru lucrări, urmate de dezbaterile acestora și răspunsuri la întrebările formulate.

De menționat faptul că întregul grup de participanți – în ziua a doua a seminarului, zi în care s-a înregistrat și numărul maxim de participanți, au fost în jur de 100 de persoane – a asistat la prezentarea și dezbaterile fiecărei intervenții, la nivelul fiecărei axe tematice, fapt de natură să confere unitate și coerență în receptarea, analiza și interpretarea mesajului.

Principalele obiective asociate diferitelor axe tematice s-au circumscris în jurul dezbaterii și problematizării statutului Pedologiei [n.a. Termenul de „pedologie” a fost introdus în dezbaterile internaționale la sfârșitul secolului al XIX-lea de Stanley Hall, fondatorul unei pedagogii centrate explicit pe psihologia copilului. Regăsim acest termen și la Claparède, în încercarea acestuia de a-l consacra prin demersuri de studiere științifică a acțiunii educaționale - I. Leopoldoff, *A la recherche d'une science perdue: Vâgotski et sa pédologie*, Programme résumé des conférences, Séminaire international Vygotski, Genève, p. 11] în contextul concepției lui Vâgotski privind dezvoltarea [În Uniunea Sovietică, această „știință unificată/globală” a copilului și a dezvoltării sale a luat un avânt considerabil în dezbaterile de la sfârșitul anilor 1920 și începutul anilor 1930. Se menționează adesea că dorința de a reuni și sistematiza toate cunoștințele privind copilul și de a le utiliza, aplica în scopuri formative, educative, a fost unul dintre argumentele dorinței de unificare interdisciplinară]. Este cunoscut faptul că pedologia a constituit „câmpul” în care acesta a și-a înscris și circumscris o parte din lucrări, pedologia devenind în scurt timp unul dintre motivele oficiale de a-i pune la index cercetările [n.a. După anii 1950 paradigma promovată de pedologie a fost fie ignorată, uneori termenul fiind menționat în dicționarele de pedagogie, fie considerată ca o tentativă îndoielnică de a trata toate aspectele privind dezvoltarea copilului (biologică, psihologică, sociologică sau antropologică) în cadrul unei singure științe, care, în plus, pretindea să furnizeze argumente pentru o pedagogie științifică - R. Hofstetter și B. Schneuwly, *Histoire et problématique de la pédologie*, Programme résumé des conférences, Séminaire international Vygotski, Genève, p.7)]. Cum a înțeles Vâgotski să delimiteze pedologia de alte discipline care au abordat problematica dezvoltării copilului, ce statut epistemologic poate fi acordat pedologiei prin raport cu diferite curente și teorii psihologice ale dezvoltării și, mai ales, de ce a dispărut această disciplină la atât de puțin timp de la apariția sa, iată doar câteva dintre întrebările în jurul cărora au fost purtate dezbateri, cu precădere în cadrul axei tematice nr.1.

S-a subliniat ideea că Vâgotski a fost printre puținii autori care și-a centrat analizele și interpretările pe dezvoltare ca proces, evidențiind două dimensiuni fundamentale ale acesteia: cea naturală, „autopropulsatoare”, specifică tuturor organismelor vii și cea socială (social-istorică) sau „artificială”, cu intervenții formative de natură să determine dezvoltare prin decalajul creat între cerințele specifice contextului social și starea actuală a dezvoltării.

Pornind de la astfel de constatări au fost formulate o serie de alte întrebări: putem identifica norme, legi ale dezvoltării, cum putem explica retardul, dificultățile, „obstacolele” sau perturbările dezvoltării, ce modele formative putem

adopta pentru stimularea interacțiunii optime dintre cele două dimensiuni ale dezvoltării? Ce loc a ocupat pedagogia în opera lui Vâgotski? Ce statut a atribuit el pedagogiei prin raportare la proiectul privind psihologia generală (1927) sau la cercetările referitoare la istoria dezvoltării funcțiilor psihice superioare (1928)?

Axa tematică 2 [n.a. *Abordări psihologice ale dezvoltării în primele decenii ale secolului al XX-lea/Les différentes approches psychologiques du développement dans le premier tiers du XXe*] a abordat probleme referitoare la diferitele aspecte psihologice ale dezvoltării în prima parte a secolului al XX-lea. Au fost astfel puse „față în față” psihologia social-istorică și culturală a lui Vâgotski cu alte curente și idei psihologice din Europa sau Statele Unite. Printre lucrările prezentate enumerăm: *Conceptul de dezvoltare în pragmatismul social al lui G.H. Mead. Practică și proces* (C. Brassac, Université Nancy 2), *Mead, limbajul și (alte) „obiecte sociale”* (C. Bota, Université de Geneve), *L.S. Vâgotski și G. Politzer: puncte de vedere asupra dezvoltării ca element constitutiv al faptului psihologic* (S. Stech, Université Charles, Prague), *Conceptul de dezvoltare în psihologia germană la începutul secolului al XX-lea. O avanpremieră la teoria științelor: cazul Kurt Lewin* (J. Friedrich, Université de Geneve).

În preambulul prezentării lucrărilor s-a subliniat faptul că în Statele Unite lucrările lui W. James au fost la originea pragmatismului, curent în care se înscriu și lucrările lui J. Dewey sau ale lui George Herbert Mead, și care într-o mare măsură au contribuit la construirea unei psihologii sociale articulate și focalizate pe problematica educației. Paralel, în Franța, Alfred Binet se dedica primelor analize experimentale asupra inteligenței copilului, elaborând faimoasele teste de inteligență. Cercetările lui Henri Wallon asupra stadialității dezvoltării personalității copilului sau ale lui I. Meyerson care propune o psihologie istorică, toate acestea au constituit puncte de plecare sau argumente referitoare la faptul că o mare parte din direcțiile de cercetare au fost orientate asupra dezvoltării și că, indiferent de curentele și orientările care au fundamentat aceste demersuri, ele au fost conectate la problematica constituirii și consolidării psihologiei ca știință.

Organizatorii seminarului (o echipă inimoasă de cadre didactice de la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea din Geneva, printre care și doi conaționali de la Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca) ne-au propus spre dezbateră o serie de întrebări – problemă.

Pe de o parte, o reflecție asupra diferitelor concepții privind dezvoltarea, cu notele lor comune sau cu diferențele ce pot fi identificate: Cum este abordată dezvoltarea în diferitele curente culturale (James, Dewey, Mead), în psihologia germană (Lewin, Buhler, Stern, Werner) sau în psihologia franceză (Binet, Wallon, Meyerson)? Cum au încercat acești autori să demonstreze natura și specificul dezvoltării, în ce mod poate fi aceasta stimulată? Care sunt conținuturile dezvoltării în condiții și tradiții culturale specifice, particulare?

Pe de altă parte, ne putem interoga – afirmă organizatorii – asupra interesului major privind dezvoltarea: cum și de ce dezvoltarea devine un concept fundamental pentru o psihologie în curs de a se constitui? Conceptul de dezvoltare este utilizat exclusiv pentru constituirea unei psihologii a copilului? Diferitele concepții și teorii privind dezvoltarea este legată de reflecții epistemologice cu privire la constituirea psihologiei ca știință? Ce răspuns poate fi dat la întrebarea – cadru a seminarului „Este posibilă o știință a dezvoltării?” pornind de la preocupările cercetărilor în psihologie de la începutul secolului al XX-lea?

Axa nr. 3 – interesantă atât prin conținutul lucrărilor cât și din perspectiva preocupărilor noastre - a propus ca temă de referință *Abordări ale dezvoltării și caracteristicile acesteia*.

Fără îndoială că numeroasele direcții de analiză a dezvoltării ființei umane din ultima perioadă au fost impulsionate și de dorința de a valorifica pe direcția intervenției formative, la nivel individual sau de grup, a rezultatelor cercetării științifice.

S-a relevat faptul că în contextul tulburărilor de dezvoltare există numeroase studii și programe de rehabilitare și compensare fundamentate pe teoria vâgotskiană privind, subliniindu-se și ideea potrivit căreia prezența deficitului, dezvoltarea atipică (în plan cognitiv, emoțional, social, comportamental etc.) fac inoperante demersurile obișnuite de stimulare a dezvoltării. Prin urmare, conceptul de „zonă a proximei dezvoltări” stă sau poate sta la baza majorității programelor recuperatorii și de rehabilitare a acestor persoane, a demersurilor de restabilire a dinamicii dezvoltării.

Cele mai importante aspecte dezbătute în cadrul acestei secțiuni au vizat identificarea raporturilor dintre procesul dezvoltării și metodele de stimulare a acestuia, identificarea condițiilor în care diferitele metodologii de stimulare a dezvoltării sau anumite componente/tehnici se pot transforma în veritabile (și atestabile n.n.) instrumente de dezvoltare ale copilului. Până la ce punct, un demers vizând dezvoltarea unor persoane cu deficiențe sau cu disfuncții poate fi planificat, anticipat și, mai ales, cum pot fi observate semnele schimbării în planul instrumentelor/capacităților pe care aceste persoane și le-au format (la nivel de proces, la nivel structural sau la nivel acțional)? Care sunt mijloacele de conceptualizare și condițiile transferului achizițiilor în contextul practicilor psihopedagogice specializate, de la un mediu de acțiune la altul, de la o situație formativă la alta, sau de la acțiuni disparate, la procese formative?

Au fost prezentate lucrări diverse care au vizat acțiuni formative asupra dezvoltării limbajului și capacității de comunicare [n.a. I. Vila (Université de Girona, Spain), *Pratique éducative et acquisition du langage: une recherche sur l'acquisition de la langue de l'école par des élèves étrangers*, C. Moro (Université de Lausanne), *Vers la conceptualisation d'un outil visant à modéliser les situations ordinaires de classe au regard du développement de la parole au préscolaire*, K. Barisnikov (Université de Geneve), *Développement atypique dans le contexte de la déficience: apports des études sur le Syndrome de Williams*, Yves Clot (Conservatoire National des Arts et Metiers, Paris), *Vâgotski et le pouvoir d'être affecté*].

A impresionat – prin subiectul lucrării dar și prin maniera de prezentare – profesorul Y. Clot de la *Conservatoire National des Arts et Métiers*, Paris, ale cărui teze privind dezvoltarea au încercat să contureze ideea potrivit căreia între dezvoltarea personalității individului și dezvoltarea în planul activității desfășurate pot exista decalaje sau desincronizări, chiar dacă cele două dimensiuni se află în interdependență [n.a. Clot, Y. (2008), *Vâgotski et le pouvoir d'être affecté*, Séminaire international Vygotski, Résumés des conférences, p. 26]. Aceste desincronizări sau interconștinări de natură să determine o stimulare reciprocă ar putea fi explicate prin capacitatea de a reacționa (*pouvoir d'être affecté*) de care dispune subiectul. În egală măsură – susține Y. Clot – dezvoltarea subiectului este determinată de capacitatea acestuia de a avea contact social cu el însuși -

l'extension du contact social avec lui-même [n.a. Este de altfel formula pe care o utilizează Vâgotski pentru a defini conștiința]. Legat de dezvoltare este importantă nu doar poziția individului în grup/colectiv ci și aceea a statutului pe care-l dobândește grupul/ colectivul în interioritatea subiectului.

O altă prezentare interesantă a fost aceea a d-nei K. Barisnikov [n.a. Barisnikov, K. (2008), *Développement atypique dans le contexte de la déficience: apports des études sur le Syndrome de Williams*, Séminaire international Vygotski, Résumés des conférences, p. 24] care a adus în fața auditoriului un studiu de caz realizat pe copii cu sindromul Williams [n.a. Sindromul Williams este determinat de o disfuncționalitate genetică foarte rară asociată cu deficiență mintală. S-a pus în evidență la acești copii o surprinzătoare organizare socio-emoțională. Se observă că în plan cognitiv se manifestă un decalaj între capacitățile verbale relativ bine dezvoltate și deficite severe la nivelul capacităților spațiale]. Este pusă în dezbatere teza vâgotskiană potrivit căreia există o pluralitate a traseelor de dezvoltare. Ideea lui Vâgotski în conformitate cu care planul psihic al dezvoltării se poate construi în manieră relativ independentă, ca rezultat al transformărilor interne ale sistemului psihic însuși, prin intervenția unor mecanisme „compensatorii” destinate să restabilească dinamica dezvoltării, ca un răspuns adaptativ al organismului de a face față unui deficit, a fost transformată în argument pentru studiul experimental întreprins.

Axa tematică nr. 4 – *Savoir(s) et développement/Cunoaștere și dezvoltare* a fost moderată de decanul Facultății de Psihologie și Științele Educației din cadrul Universității din Geneva, profesorul Bernard Schneuwly, care, alături de întreaga echipă de organizatori, a fost prezent la susțineri și dezbateri pe întreaga durată de desfășurare a celor două zile și jumătate destinate seminarului.

S-a vorbit despre cunoștințe și cunoaștere în contextul utilizării/valorificării lor în educația școlară, în formarea cadrelor didactice dar și a altor categorii de adulți. Au fost propuse două tipuri de abordări privind cunoștințele și/sau cunoașterea.

În primul rând, centrarea analizelor pe cunoștințe/cunoaștere ca produs (cunoștințe, informații elaborate), în relație cu practicile specifice de „producție” sistematică a informațiilor în diferite instituții. Este necesar – afirmă profesorul Schneuwly – să decelăm valorile științifice de informațiile/cunoștințele care vor face „obiectul” predării-învățării de tip școlar. În contextul activității școlare, informațiile științifice își schimbă forma în virtutea unui proces de transformare, de modelare, de prelucrare psihopedagogică; ele vor deveni astfel „capabile” de a fi învățate, asimilate și evaluate.

În al doilea rând, deși cunoștințele legate de practică (deprinderile profesionale, de exemplu) nu intră propriu-zis în acest cadru conceptual, totuși, în anumite situații, cum sunt cele legate de formarea profesională și cercetare, ele devin mijloace fundamentale de stimulare a dezvoltării. În acest caz ele se transformă în „discursuri” despre practică/despre activitate sau efecte, rezultate ale activității practice. În egală măsură, acestea intră în structura unor competențe specifice și sunt posibil de conceptualizat prin demersuri reflexive sau descriptive asupra activităților.

Lucrările prezentate au încercat să răspundă sau să provoace dezbateri asupra unor probleme precum cel al raportului dintre învățarea școlară și dezvoltare în context școlar, pe de o parte, între învățare/dezvoltare și mediul extern, pe de

altă parte [n.a. Yvon, F., *Penser la formation professionnelle avec Vâgotski*, Résumés des conférences, p. 27, S. Vanhulle & Groupe de recherche Tales, Université de Genève, *Une science de l'intervention formative est-elle pensable au regard de la question du développement?*, Résumés des conférences, p.28, M.L. Scubauer-Leoni, Université de Genève, *L'accès aux savoirs scolaires a 5 ans: comment l'étude des pratiques didactiques contribue a une étude du développement de l'enfant/élève*, Résumés des conférences, p. 31, M. Brossard, Université Bordeaux, *Deux aspects du développement: sources externe set automouvment*, Résumés des conférences, p.33]. Diferitele tipuri de cunoștințe asimilate la școală pot avea roluri specifice în dezvoltare sau trebuie considerate în întregul lor structural și funcțional? Cum se realizează trecerea de la concret la abstract și invers? Cum trebuie să abordăm problematica dezvoltării? În termeni de raporturi între construirea identității individuale a subiectului și achiziția de cunoștințe? Formarea școlară este orientată spre dezvoltarea generală a copiilor, în timp ce formarea profesională vizează o dezvoltare circumscrisă utilitarului, pragmaticului. Ce tipuri de cunoștințe pot fi propuse, în ce formă, ce forme ale dezvoltării vizăm? Ce relații putem stabili între formare, cunoștințe și dezvoltare, când este vorba despre cunoștințe despre activități, despre practici? Cazul specific al formării cadrelor didactice este emblematic din acest punct de vedere?

F. Yvon de la Universitatea din Montreal propune valorificarea unor teze vâgotskiene - întreg învățământul trebuie racordat și adaptat perioadelor optime de învățare, raportul dintre învățare și dezvoltare este diferit în funcție de etapele parcurse de copil în dezvoltarea sa, un bun învățământ precede dezvoltarea și deschide, stimulează zona proximei dezvoltări – în elaborarea unor modele de formare și stimulare a formării/dezvoltării profesionale. A fost prezentat și un studiu asupra dificultăților întâmpinate de studenți în legarea practicilor profesionale de cunoștințele și conceptele științifice care le explică și prin care se justifică.

Un moment deosebit al seminarului, venit în încheierea celei de a doua zile, l-a constituit conferința profesorului Yury Zinchenko, decanul Facultății de Psihologie, Universitatea de Stat „Lomonosov” din Moscova. Din postura de invitat special al seminarului, prof. Zinchenko a prezentat cele mai semnificative aspecte ale vieții și operei lui Vâgotski, dar și preocupările școlii psihologice rusești în perioada actuală. Cu eleganță, prof. Zinchenko a depășit întrebarea referitoare la existența unei eventuale comenzi politice în stabilirea anumitor direcții ale activității de cercetare în domeniul psihologiei din Rusia, focalizându-se pe prezentarea celor mai importante direcții de studiu ale colectivului pe care îl conduce.

În fine, axa tematică nr. 5 – Mediu/medii și dezvoltare, a propus abordarea truismului potrivit căruia factorii de mediu joacă un rol determinant în dezvoltarea umană, mai întâi din perspectiva terminologiei diverse adoptate pentru a desemna „factorul extern” al dezvoltării: mediu material, mediu social, mediu cultural, anturaj social, mediu uman, lume a cunoștințelor etc. și a încercării de a conceptualiza pe o bază teoretică această noțiune complexă. În al doilea rând, care poate fi statutul pe care putem să-l acordăm diferențelor sau variațiilor socio-culturale, într-o definiție a dezvoltării? În procesul de educație diferențele socio-culturale pot fi considerate simple „obstacole” care trebuie depășite sau este nevoie de regândirea obiectivelor educaționale? Dacă între gândire și limbaj există un

determinism biunivoc, care ar trebui să fie criteriile prin intermediul cărora să atestăm diferitele niveluri de conceptualizare și de raționament ale copiilor, altele decât formulările verbale explicite, știut fiind că modul de conceptualizare al copilului poate fi diferit fundamental de cel formalizat, rezultat al culturii și al cunoașterii? Rolul mediului în dezvoltare rămâne „ancorat” puternic doar la vârstele copilăriei, descrește acest rol odată cu înaintarea în vârstă? În câmpul formării adulților, ce rol și statut are mediul, indiferent de ipostazele sale: socio-cultural, economic, profesional, didactic etc.?

A fost relevată în acest context și necesitatea identificării conținutului și particularităților dezvoltării, a constituirii comportamentului și capacităților acționale, a structurilor de personalitate, a identității și rolurilor sociale. În ce măsură putem vorbi – mai degrabă - despre dezvoltare psihologică, decât despre diverse tipuri de dezvoltare? Diferitele tipuri de contexte socio-culturale, economice, diferitele modele formative, pot constitui factori diferențiatori în procesul de dezvoltare? Care este statutul și importanța acestor factori în planul dezvoltării și, mai ales, cum poate fi conceptualizat efectul acestora din perspectiva teoriei vâgotskiene privind dezvoltarea?

Desigur că multe dintre întrebările formulate de organizatorii și moderatorii diferitelor axe tematice au rămas fără răspuns. S-au creat însă numeroase deschideri pentru noi abordări și demersuri investigative, pentru colaborări și valorificarea unor idei interesante.

Cu toate că rolul „reporterului” este acela de a înregistra și consemna cu maximă obiectivitate realitatea, evenimentul la care a fost martor sau în care a fost implicat, totuși, fiecare experiență de viață sau/și profesională trece și prin filtrul individual al personalității, prin ecuația personală a observatorului. Departe de intenția de a realiza o analiză SWOT a evenimentului, permiteți-ne să aducem în fața dvs. și câteva remarci impregnate subiectiv.

Ne-au impresionat seriozitatea și rigurozitatea „nemțească” (cu toate că ne aflăm într-o zonă francofonă...) a organizării și organizatorilor. Mulțumim și în acest context celor doi conaționali, Ciprian Bota și Ecaterina Bulea, aflați în colectivul de organizare a seminarului, pentru colegialitatea și amabilitatea de a ne fi înlesnit participarea la acest seminar.

Experiența pe care am trăit-o la seminarul organizat de „omologii” noștri din Elveția ne-a demonstrat cel puțin două lucruri.

În primul rând, faptul că în literatura psihopedagogică din România au fost/sunt cercetate, dezbătute, ilustrate și valorificate formativ multe dintre interogațiile formulate asupra raporturilor dintre învățare-dezvoltare, raporturile intern-extern etc. Există de asemenea preocupări ale cercetătorilor români cu privire la studierea relațiilor teoretic-practic în formarea inițială a cadrelor didactice, în general, a celor pentru ciclul primar, în special, încercări de fundamentare a recuperării persoanelor cu deficiențe intelectuale pe teoria „zonei proximei dezvoltări” etc. Cu alte cuvinte, am conștientizat odată în plus europenitatea studiilor și cercetărilor românești în domeniu, cu referire expresă, desigur, la cercetările fundamentale.

Pe de altă parte, constatarea faptului că accentul în astfel de întâlniri este focalizat pe conținut și nu pe forme, pe dezbaterile și interogația argumentată asupra ideilor formulate, pe participare activă și efectivă, la nivelul tuturor activităților.

În egală măsură am resimțit regretul (alături de cel de a nu fi reușit să facem o fotografie cu Piaget, acolo, „acasă”) că multe dintre preocupările școlii românești de psihologie rămân necunoscute și puțin valorificate în plan internațional. „Comunitatea de informații” psihopedagogice rămâne în urma a ceea ce societatea cunoașterii cu nelimitatele posibilități de comunicare în timp și spațiu, cu oportunitățile de deplasare etc., ar putea să permită a se împlini.