

ISTORIA PEDAGOGIEI

NOTE DE CURS

Competențe urmărite:

- Cunoașterea obiectului de studiu al disciplinei „Istoria pedagogiei” și a importanței sale în formarea didactică a viitorilor profesori;
- Argumentarea raportul de determinare reciprocă dintre societate și educație, raport în virtutea căruia se poate aprecia și valorifica moștenirea teoretică a istoriei pedagogiei;
- Explicarea specificității obiectul de studiu al disciplinei „Istoriei pedagogiei”;
- Formarea reprezentarilor adecvate cu privire la principalele concepții asupra fenomenului educational;
- Dobândirea aptitudinilor necesare pentru realizarea unor analize comparative între orientările și doctrinele pedagogice care au fundamentat gândirea și practica educativă de-a lungul timpului;
- Formarea capacității de fructifica ideile pedagogice valoroase ale înaintașilor noștri pentru optimizarea procesului instructiv-educativ de astăzi.
- Demonstrarea importanța studierii acestui domeniu pentru formarea profesională a unui viitor profesor;

STRUCTURA CURSULUI:

| | |
|--|----|
| 1.1 OBIECTUL, IZVOARELE SI METODELE DE CERCETARE ALE ISTORIEI PEDAGOGIEI | 5 |
| OBIECT DE STUDIU ȘI INTENȚIE | 5 |
| 1.2 ROLUL SI IMPORTANTA STUDIERII ISTORIEI PEDAGOGIEI | 8 |
| 2. PERIOADA ANTICA SI IDEILE CU PRIVIRE LA ȘCOALĂ SI EDUCATIE | 10 |
| 2.1 EDUCATIE SI SCOALA ÎN GRECIA ANTICA SI ÎN LUMEA ROMANA | 10 |
| 2.2. EDUCATIA ÎN PRIMELE SECOLE ALE CRESTINISMULUI. SCOALA SI EDUCATIA | 15 |
| EVULUI MEDIU (SEC. V-XIV) | 15 |
| 3. RENASTEREA SI REFORMA – MOMENTE DE REFERINTA | 18 |
| PENTRU NOI SISTEME EDUCATIONALE | 18 |
| 3.1. UMANIZAREA OAMENILOR PRIN CULTURA (ERASMUS DIN ROTTERDAM) | 19 |
| 3.2. ASPIRATIA SPRE OMUL UNIVERSAL (FRANÇOIS RABELAIS) SI SPRE OMUL DE SOCIETATE (MICHEL DE MONTAIGNE) | 20 |
| 3.3. EDUCATIA CA FUNDAMENT AL MUNCII (THOMAS MORUS, THOMASO CAMPANELLA) | 23 |
| 3.4. EDUCATIA SI ÎNVATAMÂNTUL ÎN TARILE ROMÂNE (SECOLELE XIV-XVI)24 | |
| UMANISTI FRANCEZI: FRANÇOIS REBELAIS SI MICHEL DE MONTAIGNE. | 27 |
| 6. CUM APRECIATI VIZIUNEA PROGRESISTA DESPRE EDUCATIE EXPRIMATA DE AUTORUL „UTOPIEI” RAPORTATA | 27 |
| LA CERINTELE ÎNVATAMÂNTULUI CONTEMPORAN? | 27 |
| 4. CONSTITUIREA PRIMELOR TEORII MODERNE CU PRIVIRE LA | 28 |

| | |
|---|----|
| EDUCATIE | 28 |
| 4.2. CONTRIBUTIA LUI JAN AMOS COMENIUS LA FUNDAMENTAREA ÎNVATAMÂNTULUI MODERN..... | 30 |
| 4.3. JEAN-JACQUES ROUSSEAU SI EDUCATIA COPILULUI..... | 39 |
| 4.4. EDUCATIA SI ÎNVATAMÂNTUL ÎN TARILE ROMÂNE (SECOLELE XVII-XVIII) | 40 |
| 5. CONSTITUIREA PEDAGOGIEI CA STIINTA LA ÎNCEPUT DE DRUM | 44 |
| 5.1. ÎNTEMEIEREA STIINTEI EDUCATIEI PE NATURA UMANA (JOHANN HEINRICH PESTALOZZI)..... | 44 |
| 5.2. ÎNTEMEIEREA PEDAGOGIEI PE ETICA SI PSIHOLOGIE (JOHANN FRIEDRICH HERBART)..... | 47 |
| 5.3.EDUCATIA CA ADAPTARE (HERBERT SPENCER) | 50 |
| 5.5. CONTRIBUTII LA ORGANIZAREA MODERNA A ÎNVATAMÂNTULUI ROMÂNESC (I. ELIADE-RADULESCU, N. BALCESCU, GH. LAZAR, GH. ASACHI, C. | 52 |
| DUMITRESCU-IASI, S. HARET | 52 |
| 5.SECOLUL XX – SECOLUL COPILULUI..... | 56 |
| BIBLIOGRAFIE..... | 60 |
| 6. MOMENTE ÎN PEDAGOGIA SECOLULUI XX..... | 61 |
| 6.1. PEDAGOGIA EXPERIMENTALĂ | 62 |
| 6.2. PEDAGOGIA SOCIALĂ | 68 |
| BIBLIOGRAFIE..... | 71 |
| 6.3. EDUCAȚIA NOUĂ..... | 72 |
| BIBLIOGRAFIE..... | 85 |
| 6.4. ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ ÎN PERIOADA INTERBELICĂ | 86 |

| | |
|--|-----|
| BIBLIOGRAFIE..... | 94 |
| 6.5. ȘCOALĂ ȘI DEȘCOLARIZARE | 96 |
| 6.6. PUNCTE DE VEDERE ÎN FILOSOFIA EDUCAȚIEI | 100 |

Portofoliu:

- Harta mentală ori conceptuală a unui: curent de gândire pedagogică, paradigma, model, opera unui autor însoțită de o prezentare analitică construită pe baza grilei de lectură: definiția /concepția despre educație, finalități, conținuturi, strategii didactice, evaluarea procesului instructiv-educativ și a performanțelor elevilor, etc. – PREZENTARE POWER –POINT – maxim 40 de slideuri.
- Lectii ale trecutului pentru reformarea scolii contemporane: Soluții pentru problemele cu care se confruntă școala contemporană – PERSPECTIVA ISTORICĂ.

1. ISTORIA PEDAGOGIEI – OBIECT SI PROBLEMATICĂ

1.1 Obiectul, izvoarele si metodele de cercetare ale istoriei pedagogiei

Obiect de studiu și intenție

Educația, ca act fundamental de construcție și re/construcție a personalității umane, se realizează, de fiecare dată, într-o societate ale cărei structuri, valori și mentalități vor determina, în liniile sale esențiale, produsul acesteia. Se reconfirmă raportul de hotărâtoare **interdependență dintre societate și educație**, raport în virtutea căruia relațiile, tocmai pentru că sunt reciproce, suferă serioase ajustări permanente în dublu sens:

1. societatea, pe măsura dezvoltării sale, antrenează transformări în planul educației, obligând-o să-și reconsidere finalitățile, conținuturile și strategiile din punct de vedere calitativ și cantitativ pentru a putea îndeplini cu succes sarcini din ce în ce mai complexe. Societatea evoluând, antrenează cu sine progresul educației;

2. educația, pe măsură ce se realizează într-o societate transformanțială, trebuie să producă schimbare și să se adapteze acesteia. Eforturile sale de a răspunde la solicitări tot mai inedite și mai incomode se vor regăsi într-o formă sintetică în tipul de personalitate de bază modelat de sistemul social în ansamblul său, apt de a prelua actul atât al dezvoltării sociale ulterioare, cât și al realizării educației. Astfel, educația devine un adevărat motor al asigurării unei evoluții viabile, eficiente, pe termen lung. Devenirea ei atrage progresul social.

Tocmai la întâlnirea acestor raporturi se naște un **domeniu de cercetare al științelor educației deosebit de atractiv și interesant**, domeniul istoriei gândirii pedagogice, **istoria pedagogiei**.

Atractiv pentru că oferă posibilitatea de a urmări devenirea gândului despre educație și a faptei educative. Ori de câte ori ne raportăm la un asemenea reper, ne aflăm în câștig. Nu doar pentru că istoria se repetă ci, mai ales pentru că ea se repetă în variante de o cutremurătoare contemporaneitate, a căror analiză nu poate să producă decât concluzii utile pentru optimizarea practicii educative. Intuiții geniale ca cele ale lui Socrate privind necesitatea cunoașterii de sine sau virtuțile maieuticii sunt redescoperite de generații succesive care nu obosesc să se minuneze de profunzimea gândului antic și de valoarea sa actuală din ce în ce mai mare. Cunoașterea acestor

„rădăcini” paradigmatică devine **obligatie** nu doar profesională, ci mai ales **morală** pentru oricine intenționează să înainteze pe trudnicul drum al muncii educative.

Interesant pentru că oferă pretextul de a analiza gradul și modul în care noutatea paideutică se propune în decursul timpului, cotientul de originalitate, posibilitățile de reluare și adaptare ale unor teorii, impactul lor teoretic și practic, adâncimea urnirii dintr-o paradigmă în alta, profunzimea soluțiilor, rezultatele aplicării lor în activitatea educativă. De la proiecte utopice la experimente, de la intuiții preștiințifice la confirmare în sistem, de la doctrină la practică educativă eficientă. Acestea sunt doar câteva dintre provocările pe care istoria pedagogiei le aruncă o dată cu mănuașă propriei sale dezvoltări. Tocmai de aceea Ș. Bârsănescu va concludiza: „Cine se interesează de pedagogie –în sens de istorie a sa, n.n. – câștigă o privire de ansamblu asupra marilor mișcări spirituale ale vremii” (1, p.101).

Drumul istoriei pedagogiei ajunge, în mod inevitabil, și la **perioada secolului XX**, perioadă extrem de generoasă în achiziții teoretice, propuneri de inovare și încercări de transformare a practicii educative la nivelul solicitărilor sociale specifice începutului de secol. Acesta am considerat că va fi arealul cursului intitulat „**Istoria pedagogiei**”.

Dincolo de sporul de cunoaștere pedagogică propriu-zisă, el va încerca un exercițiu de analiză comparativă de sisteme, tendințe și soluții educative prin analiză directă pe text, tocmai pentru a-i pregăti mai bine pe viitorii institutori în calitatea lor de conceptori/realizatori de programe de reformă în domeniul paideutic. Doar în felul acesta continuitatea și discontinuitatea în educație pot să-și dea mâna, făcând din educație, în continuare, nu „un remediu miraculos sau o formulă magică ce ar permite deschiderea porților spre o lume în care toate idealurile să poată fi atinse, ci ca pe unul dintre principalele mijloace disponibile pentru a cultiva **o formă de dezvoltare umană mai adâncă și mai armonioasă**, ducând astfel la reducerea sărăciei, excluderii sociale, ignoranței, opresiunii și războiului”(2, p.9).

Constituită ca disciplina științifică autonomă în cadrul sistemului științelor pedagogice, istoria pedagogiei s-a consacrat, de la începuturile ei, ca un ansamblu de idei, norme și concepții despre educație aparute ca rezultat al generalizării experienței educative din diferitele etape ale dezvoltării istorice a societății. Studiind fenomenul educativ în evoluția și dinamica sa, ea analizează condițiile istorice în care apare și se dezvoltă sistemele de educație, diferitele instituții sociale implicate, mai mult sau mai puțin, în actul educational (familia, școala, instituțiile economice etc.).

Istoria pedagogiei scoate în evidență faptul că, dacă primele idei cu privire la natura educabilă a ființei umane și la necesitatea unei îndrumări sistematice a procesului de formare a

omului ca fiinta sociala se pierde în negura vremurilor, încercările de constituire a unei științe a educației apar doar odată cu sfârșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea.

Aceste încercări au constituit și fundamentul pe care a luat naștere istoria pedagogiei ca ramură pedagogică specializată în studiul educației dintr-o perspectivă istorică. Nașterea acestei noi discipline științifice a fost pregătită și de o serie de lucrări aparute în secolul al XVIII-lea care abordau teoria și practica educativă desfășurată în școli dintr-o perspectivă istorică. Un exemplu elocvent îl constituie lucrarea lui K. E. Mangelsdorf cu titlul „Încercare de prezentare a ceea ce s-a realizat mai important în domeniul educației”, apărută la Leipzig în anul 1779.

Prezentarea diferitelor idei și orientări pedagogice doar dintr-o perspectivă cronologică, așa cum au luat ele naștere în decursul istoriei, fără o interpretare și o valorizare corespunzătoare, a făcut însă ca momentul constituirii istoriei pedagogiei ca disciplină științifică să fie plasat mult mai târziu și anume la sfârșitul secolului al XIX-lea. Acest moment a fost marcat de apariția unor lucrări în care autorii lor dădeau dovadă faptului că au înțeles că o istorie științifică a pedagogiei presupune:

- a) explicarea evoluției fenomenului educației – cu momentele sale de continuitate și discontinuitate;

- b) evidențierea momentelor principale de elaborare a categoriilor pedagogice, a sistemelor de gândire pedagogică, drept expresie a efortului de surprindere a legităților care generează fenomenul educației (Ion Gh. Stanciu, 1977, p. 9).

În ceea ce privește izvoarele istoriei pedagogiei, ele nu pot fi altele decât cele legate de gândirea și practica educativă a înaintașilor noștri, obiectivate în diverse mărturii scrise sau nescrise de modul în care se desfășoară educația tinerilor în diferite epoci istorice.

Cele mai bogate informații sunt izvoarele scrise în categoria cărora includem:

- a) lucrările diferiților teoreticieni ai educației și publicațiile de presă pedagogică;
- b) documentele oficiale ale învățământului (legi, planuri de învățământ, programe școlare, studii de analiză etc.) ce surprind obiectivele procesului de instruire și educare a tinerilor și mijloacele de îndeplinire a lor în diferite momente istorice;
- c) documentele istorice în care, alături de o descriere a faptelor istorice, sunt făcute referiri și la aspecte privind nevoia de educație, organizarea instituțiilor școlare, conținutul învățământului etc.

Printre izvoarele nescrise amintim, îndeosebi, elementele de folclor (proverbe, învățăminte etc.), dar și diferitele materiale arheologice care pot oferi cercetătorilor informații utile pentru studiul procesului educativ desfășurat în cele mai îndepărtate epoci istorice. De analiză acestor

izvoare sunt legate si o parte dintre metodele de cercetare utilizate de catre teoreticienii istoriei pedagogiei pentru a cunoaste, cât mai exact, conditiile social-istorice în

care au aparut si s-au dezvoltat diferite teorii pedagogice sau sisteme de învățământ.

Avem în vedere metoda de analiza a documentelor, dar si metoda comparativa si monografică. Metoda comparativa consta în realizarea unor studii comparative între diferitele sisteme de educatie care au caracterizat o epoca istorica sau alta, iar metoda monografica se bazeaza pe o analiza integrala a multiplelor aspecte pe care le evidentiaza un anumit curent pedagogic, a activitatii si operei realizate de un teoretician sau practician al educatiei si a conditiilor social-istorice în care acestea au fost elaborate, a unei institutii de învățământ care a functionat într-o anumita epoca istorica etc.

Desigur, chiar daca cercetarea în domeniul istoriei pedagogiei are mai mult un caracter teoretic, ea nu anuleaza beneficiile pe care o analiza atenta a ideilor si teoriilor pedagogice sustinute de predecesorii nostri, le pot avea pentru optimizarea procesului de instruire si educare a tinerilor contemporani cu noi.

1.2 Rolul si importanta studierii istoriei pedagogiei

O parte a raspunsului la întrebările cuprinse în titlul acestei probleme („are istoria pedagogiei vreun rost?”; „raspunde ea unei nevoi sociale?”) a fost deja exprimat în ideile formulate anterior. Într-adevar, o buna cunoastere a trecutului sub aspectul teoriei si practicii educationale, poate avea un efect benefic asupra eficientei cu care se organizeaza si se desfasoara procesul instructiv-formativ în zilele noastre. Neluarea în considerare a învățămintelor trecutului a provocat, în orice domeniu de activitate sociala, serioase prejudicii care puteau fi evitate. Cu atât mai mult, în domeniul educatiei, cunoasterea trecutului, a diverselor aspecte educative cu care s-au confruntat înaintasii nostri, ne da posibilitatea sa înțelegem prezentul si sa anticipam viitorul acestui domeniu de mare însemnatate sociala care este învățământul.

Evidentierea diferitelor trasaturi care au caracterizat sistemele de educatie ce au facut obiectul de studiu al diverselor orientari si doctrine pedagogice, poate constitui oricând un punct de plecare în activitatea de reformare scolara pe care societatea este nevoita sa o desfasoare în mod periodic.

Întotdeauna, la „vremuri noi”, societatea a solicitat „oameni noi”, iar formarea acestora nu s-a putut realiza niciodata pe deplin fara o „sondare” a trecutului, a ceea ce el a adus valoros în domeniul educational.

Ca atare, studiile de istorie a pedagogiei permit efectuarea unor analize a vechilor sisteme de educatie din perspectiva cerintelor prezentului si a necesitatilor impuse de un viitor cât de cât previzibil. În ce masura ideile cu privire la educatie care fac obiectul istoriei pedagogiei vor putea

raspunde unor necesitati ale prezentului si de ce nu, ale viitorului, ramâne sa apreciem, studiind capitolele ce urmează.

2. PERIOADA ANTICA SI IDEILE CU PRIVIRE LA ȘCOALĂ SI EDUCATIE

Existenta si dezvoltarea vechilor civilizatii a fost imposibila în afara institutiilor de educatie a caror organizare a reprezentat, încă de acum câteva milenii, o necesitate obiectiva. Vechiul Egipt, Mesopotania, India sau China – state în care au înflorit cele mai vechi si, totodata, cele mai renumite civilizatii ale antichitatii – au dezvoltat cunostinte de matematica si astronomie, arta sau medicina care nu ar fi fost posibile fara o riguroasa organizare a unor institutii de învățământ. În China, de pilda, existenta scolilor a fost atestata încă din mileniul III î.Hr. iar în Egipt, functionarea asa-numitelor „case ale vietii”, ca institutii scolare incipiente, era posibila încă din anii 1400 î.Hr.

O dezvoltare remarcabila a culturii si a civilizatiei si, implicit, a preocuparilor pentru educarea si formarea tinerelor generatii, o gasim încă în lumea greco-romana unde s-a realizat o desprindere a gândirii de sub autoritatea religiei, o instituire a unei culturi rationale, stiintifice. Se poate spune chiar ca stiinta si, prin aceasta, educatia, s-a nascut odata cu gândirea greaca.

2.1 Educatie si scoala în Grecia antica si în lumea romana

Înca de timpuriu, în statele grecesti s-a dezvoltat o civilizatie impresionanta prin originalitatea ei si prin impactul pe care ea l-a avut, în secolele ce au urmat, asupra tuturor popoarelor care au intrat în contact cu aceasta.

Nevoile productiei sau cele determinate de comerțul înfloritor pe care cetatile grecesti l-au dezvoltat în permanenta, aveau sa determine, la rândul lor, aparitia si dezvoltarea cunostintelor de matematica, astronomie, arta etc. Se impunea asadar o amplificare a preocuparilor pentru educarea si formarea tinerilor corespunzator acestor nevoi sociale.

Analiza elementelor de gândire pedagogica antica greco-romana i-au adus pe cercetatori la concluzia ca primele referiri asupra învățământului mai evoluat, activ, în cadrul caruia cel care învata este pus în situatia sa gândeasca, apartin lui SOCRATE (469-399 î.Hr.).

Fiind un bun orator, - ideile sale de cunoastere le avem doar din relatarile discipolilor sai, în principal ale lui Platon, el nelăsându-ne nimic în scris - reusea sa fascineze auditoriul care, dupa vorbele lui Alcibiade, rămânea ca vrajit, inima începea sa îi bata mai tare si lacrimile sa îi curga de parca ar fi ascultat glasul sirenelor.

Atena era în acel timp centrul lumii grecesti, locul ideal pentru formarea unui iubitor de înțelepciune si de aceea, pentru Socrate, toate teoriile care circulau în cetate, tot ceea ce vedea sau auzea se transforma în izvor de incertitudine, de îndoiala constructiva. Ori, întrucât în

conceptia sa raul provenea doar din necunoastere, din ignoranta si din lipsa virtutii care trebuia sa fie prima calitate a omului, Socrate stia ca acesta trebuia sa fie punctul de plecare al tuturor gândurilor si actiunilor sale.

Astfel, punând în centrul preocuparilor sale omul virtuos, Socrate conditioneaza realizarea acestui obiectiv de cunoasterea binelui. Întrucât, în conceptia sa, binele este înnascut spiritului uman, cunoasterea lui înseamna cunoasterea de sine. „A te cunoaste pe tine însuti este începutul înțelepciunii si cea mai mare placere în fata careia toate celelalte trebuie sa stea în urma” – afirma, pe deplin convins, marele gânditor grec.

A-ti sonda puterea de înțelegere, capacitatea de a retine esentialul din conceptele morale cu care omul opereaza (virtute, bine-rau, fericire, datorie etc.), este mult mai important sau, cel puțin, este de preferat sa se realizeze înainte de formarea deprinderilor de comportament moral. Pentru a cunoaste binele si capacitatea de a-l desprinde de ceea ce este rau, Socrate ne ofera o metoda originala, fundamentata pe o conversatie de tip euristic, desfasurata în doua etape:

a) **Ironia**, prin care se urmarea recunoasterea ignorantei de catre interlocutor, întrucât acesta este pus în situatia de a se contrazice, de a nu fi pe deplin sigur de adevarul cunostintelor de care dispune;

b) **Maeutica**, faza a dialogului prin care noul adevar este scos la lumina.

Educatorul este, în conceptia lui Socrate, cel care trebuie sa îl faca pe discipolul sau constient de capacitatile de care dispune pentru a descoperi noi adevaruri, dar si de efortul propriu de gândire pe care trebuie sa îl depuna pentru a realiza acest fapt.

Metoda sa, numita si metoda socratica sau maeutica avea sa devina peste secole una dintre principalele metode ale învățământului activ bazata nu atât pe transmiterea cunostintelor de catre profesor, cât pe cercetarea, prin conversatie, a ceea ce poate fi acceptat ca adevarat. Urmarea fireasca a unei asemenea conceptii cu privire la cunoastere, la educatie, era ca virtutea, fiind stiinta, poate fi învățata, ca este destul a cunoaste binele pentru a-l savârși. „Nimeni nu este rau cu buna stiinta” spunea Socrate; omul rau este un ignorant, omul bun este înțeleptul.

Metoda sa era astfel opusa metodei traditionale a expunerii care, dupa opinia sa, lasa loc la nenumarate imprecizii, de fapt, adevarul exista în om, dar latent si confuz, deci, prin întrebări metodice trebuie trezita în om facultatea de a rationa, de a da la iveala adevarul pe care, constient sau nu, el îl detinea.

Ca prim discipol al lui Socrate, PLATON (427-343 î.Hr.) avea sa continue si, totodata sa dezvolte ideile despre educatie ale învățatorului sau. Platon este creatorul binecunoscutei Akademias (388 î.Hr.), scoala de înalta cultura, înfiintata de el pe lângă gimnaziul închinat lui Akademos. În aceasta scoala, prioritar filosofica, el s-a ocupat si de educatia si instruirea practica

a tinerilor, aspecte tratate pe larg în doua dintre principalele sale lucrari: „Republica” si „Legile”. Scopul suprem al întregii sale cugetari este promovarea unor valori: Binele, Frumosul, Justul, Armonia non-contradictoriului. Mai exact, a unui unic principu de Valoare în care sunt date toate aceste ipostaze. La Platon, valorile în cauza, desi diferite, constituie totusi o unitate: Justul e bun si frumos; Binele e liber de contradictie; Frumosul si Justul au aceeasi calitate; Noncontradictoriul e bun, frumos si drept. Kalokagathia indica astfel nu o simpla asociere a doua notiuni (Kalos – frumos si agathos – bun), ci si o conditie axiologica unica având doua valente. În fata Binelui, omul simte o încântare – afirma Platon – care-i patrunde fiinta fizica de sentimentul armoniei, ca si în fata unui peisaj frumos, iar Frumosul e epurator de rau, este un bun moral.

Astfel, ca si Socrate, credea ca omul poate fi format pentru viata si pentru societate, în primul rând, prin intermediul educarii lui morale. Spre deosebire de profesorul sau însa, Platon considera ca daca într-adevar virtutea poate fi învatata, acest lucru era pe deplin posibil numai daca cel care îi îndruma pe tineri este el însusi un virtuos.

Platon este si primul gânditor care se preocupa de educarea copiilor de vârsta prescolara (3-6ani), sarcina care, dupa opinia lui, trebuia sa revina statului. La aceasta vârsta jocul trebuia sa devina un mijloc de educatie, un mijloc de dezvoltare a curajului si initiativei. Alaturi de joc, un rol important trebuia sa îndeplineasca povestirea, cântul si gimnastica. De la 7 ani copilul trebuia sa urmeze scoala de gramatica unde se învata cititul, scrisul, socotitul si gramatica. Între 12-16 ani se urma scoala de gimnastica (palestra) iar între 16-18 ani se învata aritmetica, astronomia si geometria. De la 18-20 de ani tinerii urmau scoala de efebi unde educatia era orientata, îndeosebi, spre activitati cu specific militar sau practic-utilitar. Cei care dovedeau calitati deosebite de conducatori continuau sa studieze si dupa aceasta vârsta (chiar pâna la 35 de ani), preocuparile fiind, de aceasta data, îndeosebi filosofice si morale.

Marele filosof aprecia astfel ca prin studiul astronomiei, geometriei, muzicii si retoricii, acesti tineri puteau intra în posesia Adevarului, Binelui si Frumosului, întrunind astfel calitatile ce ar trebui sa caracterizeze un conducator al cetatii, un om politic.

Cel mai original discipol al lui Platon a fost ARISTOTEL (384-322 î.Hr.) care a împlinit rationalismul întemeiat de catre Socrate si îmbogătit apoi de Platon. El se remarcă, de la început, în domeniul educarii si formarii tinerilor, iar o dovada este si faptul ca una dintre principalele sale lucrari de tinerete se intitula „Despre educatie”. El este si întemeietorul unei institutii de învățământ filosofic (Lyceu) a carei denumire si renume a ramas pâna astazi.

Scoala întemeiata de el se numea si peripatetica, întrucât dascalii si ucenicii lor obisnuiau sa discute plimbându-se pe o alee cu ploi (peripatoi). Prioritare în preocuparile Lyceului erau studierea stiintelor naturii, a matematicii si filosofiei. Pentru a crea conditiile necesare studiului,

el pune bazele primei grădini zoologice, a unei biblioteci și a unui muzeu de istorie naturală. Scopul educației era pentru Aristotel dobândirea virtuții, deoarece, numai un om virtuos reușește să subordoneze sufletul vegetativ și cel animal sufletului rațional.

Conceptia sa referitoare la scopul educației își avea originea în teoria sa asupra sufletului. El considera că există un suflet vegetativ, unul animal și altul rațional. Sufletul vegetativ se manifestă prin hranire și înmulțire; sufletul animal cere în plus și capacitatea de a avea senzații și dorințe; sufletului rațional îi este proprie gândirea și, prin aceasta, el este nemuritor. Fiecarui suflet îi corespunde un anumit fel de educație. Astfel, sufletului vegetativ îi

corespunde educația fizică, sufletului animal – educația morală, iar sufletului rațional – educația intelectuală. Între cele trei dimensiuni ale educației (fizică, morală, intelectuală) trebuie să existe o legătură la fel de solidă ca și între cele trei ipostaze ale sufletului.

Se înțelege astfel de ce fiecarui tip de suflet îi va corespunde un anumit fel de educație și de ce dobândirea virtuții nu poate fi înțeleasă în afara relației ce se stabilește între acestea. Asadar, virtuos va fi – în concepția lui Aristotel – doar acel om care va reuși să subordoneze sufletul vegetativ și cel animal celui rațional. Fiind încrezător în puterea educației, Aristotel se întreaba: care trebuie să fie conținutul învățământului și care vor fi căile de formare a virtuții?

Prin urmare, una dintre lucrările sale fundamentale, „Politica”, exprimă nu numai încrederea sa nelimitată în puterea educației, dar oferă și răspunsuri la probleme controversate în epocă: în procesul educației trebuie să se acorde prioritate educației intelectuale sau celei morale?; este mai important ca prin educație să asigurăm cunoașterea lucrurilor sau urmăm dobândirea virtuții?; care este esența virtuții și care sunt căile prin care ea poate fi formată? etc.

În ceea ce privește educația morală, Aristotel pune un accent aparte pe formarea deprinderilor. În acest sens considera că la virtute se ajunge prin exerciții și deci prin practicarea virtuții în activitatea desfășurată „în vârtejul vieții”.

Totodată, problema educației trebuie să fie o problemă de stat pentru că dezvoltarea sau, dimpotrivă, slăbirea statului sunt strâns legate de caracterul educației. Familiei îi revenea rolul de a-l forma pe copil până la vârsta de 7 ani, după care acesta trebuia să urmeze o perioadă de școlaritate până la vârsta de 21 de ani. Primii ani de școală includeau și exerciții fizice (gimnastică) ce nu solicitau însă depunerea unui efort prea mare, întrucât, considera el, la o vârstă fragedă, exercitiile grele puteau afecta dezvoltarea fizică și psihică normală. Exercițiile mai grele, inclusiv cele cu specific militar, trebuiau realizate după vârsta de 17 ani când tânărul era deja format sub cele mai diferite aspecte.

La fel de reprezentativă pentru modul în care era apreciată educația și școala în antichitate a fost perioada elenismului în Grecia antică și diferitele perioade pe care le-a cunoscut lumea romană

(perioada regalității, a republicii și a imperiului). Perioada elenismului începe odată cu destrămarea imperiului lui Alexandru cel Mare (323 î.Hr.) și se încheie în momentul în care ultimul stat elenist (Egiptul) își pierde independența în fața romanilor (30 e.n.). Este perioada în care originala sinteză dintre cultura greacă și cea orientală generează o înflorire a culturii, o îmbinare originală dintre filosofia și arta greacă cu matematica, astronomia și științele naturii care au găsit un teren fertil de dezvoltare în statele Orientului.

Ideea educației armonioase întâlnită în Atena încă din secolul al IV-lea – al V-lea î.Hr., rămâne și acum un obiectiv principal al educării și instruirii tinerilor. Totodată, vechile instituții de învățământ (Akademia lui Platon și Lyceul lui Aristotel) au continuat să își desfășoare activitatea în această epocă.

Dintre gânditorii care au inclus în operele lor și idei pedagogice, cel mai de seamă a fost **EPICUR** (341-270 î.Hr.). Concepția sa filosofică îl îndeamnă spre o căutare a fericirii în plăcere și în binefacerile ei. Dar nu orice plăcere era apreciată de Epicur, ci doar aceea care izvoră din cunoaștere, din munca neobosită pentru înlăturarea ignoranței. Datorită neștiinței și ignoranței, oamenii cred în zei și superstitii și, de aceea, viața lor este o continuă suferință. Când ne vom da seama că totul în natură se petrece în chip necesar și după legi eterne, spunea Epicur, vom scăpa de superstitii și de teama unei vieti viitoare, teama care ne tulbură liniștea (ataraxia), scopul vieții pe Pământ.

Ca și Socrate, Platon sau Aristotel, Epicur a influențat, prin modul său de gândire, viața și cultura epocii în care a trăit, dar mai cu seamă, a epocilor care au urmat. Patrunderea culturii grecești în lumea romană a însemnat enorm de mult pentru ceea ce avea să constituie civilizația romană. Odată cu instaurarea republicii aristocratice sclavagiste, preocupările pentru dezvoltarea învățământului se intensifică. Educarea și formarea tinerilor nu se mai făcea exclusiv în familie, ci și în școli particulare (ludus-uri) în care copiii intrau încă de la vârsta de 7 ani și învățau cititul, scrisul și socotitul. Urmău apoi școlile de gramatică unde se învăța, până la vârsta de 16-17 ani, gramatică, greacă, logică, astronomia și retorica. După această pregătire generală, tinerii se orientau spre o anumită carieră (militară, politică etc.).

După cucerirea Greciei (146 î.Hr.) cultura ateniană își face tot mai mult loc în cultura romană. Sunt organizate numeroase școli de retori (începând din anul 90 î.Hr.) în care tinerii intrau la vârsta de 17 ani și se pregăteau pentru viața politică și socială a statului. Considerată de către **MARCUS FABIVS QUINTILIANUS** (cca. 35-95 e.n.) ca fiind floarea tuturor științelor, retorica era privită de către aceasta ca o preocupare științifică ce nu putea să urmeze decât după o atentă pregătire enciclopedică a tânărului. Fiind primul profesor de retorica plătit de către stat, Quintilianus se preocupa intens de pregătirea oratorului, fapt pentru care publică lucrarea

„Institutia oratoria”. Convins fiind de faptul ca aceasta pregatire trebuia initiata de timpuriu printr-o atenta munca educativa, Quintilianus realizeaza în lucrarea sa si o sinteza originala cu caracter pedagogic.

În primul rând el insista pe necesitatea de a i se asigura copilului un mediu educativ autentic înca din familie. De la vârsta cea mai frageda copilul își va dezvolta, prin joc, nu numai forte fizice si psihice, dar si caracterul si diferite înclinatii spre o viitoare profesiune. Atunci când copilul este pregatit pentru scoala el va învăta cititul, scrierea si principalele reguli gramaticale ca baza pentru o vorbire corecta si logica. Astfel pregatit, copilul va putea sa treaca la lectura principalelor scrieri filosofice care vor directiona dezvoltarea intelectuala a viitorului orator. În formarea acestuia se va urmări astfel asigurarea unui echilibru atent între aspectul informativ si cel formativ al procesului de instruire.

Quintilianus este preocupat si de pregatirea educatorului pe care îl vede ca pe un adevarat model pentru elevii sai. Din aceasta perspectiva, se poate aprecia ca lucrarea pedagogului roman avea si un caracter metodic întrucât el evidentiaza marea varietate de metode de instruire ce stau la îndemâna educatorului. El va alege dintre acestea cele mai adecvate metode, adaptate scopului educational urmarit dar si particularitatilor individuale ale elevilor sai.

Dupa trecerea statului roman de la republica la imperiu (în timpul lui Octavian Augustus), sistemul de educare si instruire a tinerilor capata un caracter de stat. Scoala elementara oferea o instructie de baza si avea menirea sa pregateasca cetateni supusi imperiului, iar scolile de grad mai înalt pregateau pe functionarii superiori si pe militari.

Concluzionând, putem afirma ca puternica înflorire a civilizatiei greco-romane nu ar fi fost posibila fara organizarea unui sistem de educare specific, adecvat cerintelor vietii economice, politice si culturale ale acelor timpuri.

2.2. EDUCATIA ÎN PRIMELE SECOLE ALE CRESTINISMULUI. SCOALA SI EDUCATIA EVULUI MEDIU (SEC. V-XIV)

Aparut în primul secol al erei noastre, crestinismul, prin intermediul vietii lui Iisus Hristos relatata în Evanghelii, devine religia oficiala a Imperiului Roman, înainte de a structura societatea medievala si de a domina gândirea europeana. Începând cu anul 313 când Constantin cel Mare institutionalizeaza crestinismul, lumea romana intra în declin. Imperiul începe sa se destrame iar daca transformarea crestinismului în religie de stat se vroia un factor care sa contribuie la unitatea imperiului, s-a dovedit mai apoi ca el s-a afirmat foarte repede ca un factor dizolvant.

Scoala capata tot mai mult un caracter religios, profesorii erau selectionati din rândul preotilor iar continutul învățământului era croit dupa dogmele crestine. Ideea care stătea la baza

întregii activitati educative era specifica acestor dogme si sustinea ca întrucât omul este înclinat spre pacat el nu va putea fi format decât prin credinta, prin cultivarea ascentismului.

În consecinta, se renunta la preocuparile pentru educatia fizica si estetica a tinerilor în favoarea unei educatii moral-crestine. Prin contributia „parintilor bisericii” (patres ecclesiae) – de aici si denumirea de patristica data epocii în care sunt cristalizate dogmele crestinismului – credinta crestina se împrastie în lumea greco-romana, cu a carei gândire stabileste un fel de compromis de ordin religios si filosofic.

Printre acesti parinti ai bisericii s-au remarcat: Vasile cel Mare (330-379); Pseudo-Dionisie Areopagitul (secolul al V-lea), Ioan Damaschinul, Grigore cel Mare s.a. În lucrarile lor ei încercau sa aduca argumente în favoarea credintei crestine si împotriva gândirii filosofice grecesti. Totodata, în unele din aceste lucrari erau expuse si o serie de idei cu caracter pedagogic exprimate, desigur, în spiritul dogmelor crestine. Virtutea suprema ce trebuia formata tinerilor era umilinta si ea trebuia dobândita, cum spunea Vasile cel Mare, prin ascultare. Întrucât activitatea educativa se concentreaza acum în manastiri, continutul învatamântului nu mai putea fi dat de cunoasterea naturii, ci de cunoasterea semnificatiilor religiei crestine.

Au existat si preocupari strict pedagogice dar subordonate aceluiasi spirit al crestinismului. De pilda, în sec. III d. Hr., **CLEMENT ALEXANDRINUL** în lucrarea sa „Pedagogul” sau **IERONIM** (sec. V d. Hr.) în lucrarea „Epistola catre Laeta asupra educatiei fiicei sale”, impun educatorilor – cu deosebire calugarilor din manastiri – reguli stricte, adecvate religiei crestine. Desi au fost preocupati de organizarea scolilor în cadrul manastirilor în vederea educarii religioase a tinerilor, prin continutul învatamântului pe care îl promovau, au îndepartat cu totul educatia scolara de cunoasterea lumii înconjurate, a naturii.

Unul dintre cei mai cunoscuti ideologi ai crestinismului în aceasta perioada a fost **AURELIU AUGUSTIN** (354-430), unul dintre parintii latini ai bisericii, canonizat de biserica

catolica. Doctrina sa despre pacatul originar, despre gratie si predestinare, a avut un rol hotarâtor în constituirea dogmaticii catolice în general, a conceptiei crestin-medievale despre om în special. În lucrarea sa „Confesiuni” el încearca sa realizeze o anumita punte de legatura între educatia preconizata de antichitatea greco-romana si educatia crestina.

Diferentele erau însa prea mari pentru ca valorile promovate în domeniul educatiei prin lucrarile lui Socrate, Platon sau Aristotel sa mai fie reluate prea curând. Începând cu sec. V, când ideologia religioasa a Evului Mediu devine tot mai pregnantă, aceste diferente se adâncesc iar filosofia servește tot mai mult interesele teologiei.

Învatamântul devine un monopol al clerului îndeosebi în apusul Europei unde biserica

romano-catolica detinea supremația. Prin contribuția ordinelor calugărești (al dominicanilor, franciscanilor s.a.) se organizează școli monasticești pe lângă mănăstiri sau catedrale episcopale. De pildă, unul dintre cei mai ferventi susținători ai acestui fapt a fost BENEDICT (sec. VI), creatorul Ordinului benedictinilor (529).

Cele mai multe dintre aceste școli funcționau în interiorul mănăstirilor (școli interioare) și urmăreau pregătirea copiilor pentru a deveni calugari, fapt pentru care educația lor implica o totală izolare de restul lumii. Școlile care își desfășurau activitatea în afara mănăstirilor (școlile exterioare) erau conduse tot de către calugari dar se adresau și altor categorii de tineri. De aceea și conținutul învățământului desfășurat în cadrul lor era diferit. Pe lângă o severă educație religioasă acesta conținea și elemente de gramatică, geometrie, astronomie sau muzică, iar retorica era studiată după texte din Cicero sau Quintilian. Deși se studia și dialectica (logică), instruirea elevilor se realiza astfel încât să promoveze memorarea fidelă a textelor studiate.

Impulsionarea meseriilor și a comerțului impune înființarea unor școli cu caracter particular și cu o orientare laică: școlile de gramatică, școlile latine și, mai cu seamă, școlile breslelor și gildelor (școli cu caracter profesional). În aceste școli, predarea nu se mai făcea doar în limba latină ci și în limba maternă, iar alături de scris, citit și socotit se studiau și diverse discipline cu caracter practic, realist.

Tot mai mulți gânditori ai timpului simteau nevoia să își întemeieze credința pe rațiune (de pildă PETRUS ABELARD afirma în sec. XII, deci cu zece secole după Tertulian – care obișnuia să spună „cred pentru că este absurd” – „cred pentru că înțeleg”). Scolastica, mișcare culturală inițiată deja în sec. IX, ia amploare influențând într-o și mai mare măsură învățământul. În marile orașe ale Europei se organizează școli comunale în limba națională unde spiritul realist și laic este tot mai prezent. Aceste școli (de exemplu Școala din Salerno, Italia sau de la Montpellier, Franța) nu mai erau școli de nivel elementar, ci de un nivel mediu sau supramediu. Cei care frecventau cursurile acestor școli, cât și profesorii care predau aici, simteau nevoia de a obține o mai mare autonomie față de autoritățile civile și religioase și de aceea s-au asociat în anumite universitas (termen care, mai târziu, avea să desemneze instituții de învățământ superior).

Prima universitate este astfel universitatea de drept din Bologna (1158) urmată apoi de Oxford (1168), Cambridge (1209) sau Paris (1215).

Deși dominată în continuare de concepția teologică, gândirea pedagogică este prezentă îndeosebi prin contribuția lui **THOMAS D'AQUINO** (1225-1274), cel mai de seamă reprezentant al scolasticii catolice oficiale. Calugar dominican, discipol al lui Albertus Magnus, a predat teologia la Paris, Roma, Bologna și Neapole. În condițiile creșterii influenței rationalismului, el a căutat să unească gândirea lui Aristotel cu cea creștină și să dea astfel filosofiei catolice o

aparenta rationalista. El a enunțat principiul „armoniei” dintre știința – întemeiată pe rațiune – și religie – întemeiată pe credință –, afirmând că știința și filosofia tind spre adevărul unic, adevărul religiei.

În plan pedagogic, concepția sa conduce la câteva teze fundamentale:

-procesul de educație implică prezența divinității și, în consecință, omul nu se poate forma și dezvolta prin propriile forte;

-întrucât în actul educației este angajat în primul rând sufletul, școala trebuie să se afle sub conducerea bisericii și nu a statului;

-conținutul învățământului trebuie să cuprindă atât cunoașterea lucrurilor (pe cale senzorială),

cât și cunoașterea adevărului revelat, obținut pe calea credinței; ca atare, știința nu putea avea o existență de sine statatoare, ci doar într-o perfectă armonie cu credință.

Teme de reflecție

1. Identificați principalele premise ale apariției și dezvoltării elementelor de gândire pedagogică în antichitatea greco-romană.

2. Analizați comparativ ideile despre școală și educație promovate de cei doi mari filosofi ai antichității: Platon și Aristotel.

3. Analizați implicațiile în plan educațional ale metodei socratice.

4. Identificați calitățile profesorului expuse de Quintilian în „Arta oratorică”.

3. RENASTEREA ȘI REFORMA – MOMENTE DE REFERINȚĂ

PENTRU NOI SISTEME EDUCATIONALE

Amplificarea cerințelor sociale odată cu secolele XIV-XVI a impus o dezvoltare corespunzătoare a științelor și tehnicii. Astronomia, mecanica, matematica etc., sunt domenii ale științei care necesitau o nouă viziune asupra lumii, o reorientare a preocupărilor oamenilor spre cercetarea naturii și tainelor ei. Se elaborează noi metode de cunoaștere a realității naturale, sociale și umane prin contribuția unor gânditori clarvăzatori cum ar fi fost Francis Bacon, Galileo Galilei, Leonardo da Vinci, Pico della Mirandola ș.a.

Redescoperirea naturii aduce dupa sine redescoperirea omului ca subiect al libertatii, ca individualitate creatoare si mereu perfectibila. Constituirea unui nou ideal de umanitate impune o reîntoarcere la cultura clasica, greco-romana, care preamarea omul si puterea sa de creatie.

Sunt reluate ideile lui Epicur si opuse ascetismului medieval (Lorenzo Vala), iar reprezentantii Academiei florentine (Marsilio Ficino, Pico della Mirandola) readuc în constiinta lumii ideile lui Platon pentru a fundamenta teza unitatii dintre om si natura, dintre spirit si corp.

Gânditorii de la Universitatea din Padova opun adevarata imagine despre opera si viata lui Aristotel, celei falsificate de scolastica promovând astfel ideea demnitatii omului ca fiinta libera, autonoma, creatoare.

Modelul de viata renescentist a generat schimbari majore si în domeniul educatiei, al învățământului. Sistemul de învățământ medieval se dovedise dogmatic, necorespunzator, rupt de realitate. Încrederea în forta creatoare a omului a condus si la amplificarea încrederii în puterea formativa a educatiei. Multi dintre gânditorii care au trait în Italia între secolele XIV-XVI (Leonardo Bruni Aretini, Leon Battista Alberti, Vittorino Rambaldoni s.a.) vorbesc despre nevoia de educatie a tinerilor corespunzatoare schimbarilor petrecute în viata economica, politica si culturala a comunitatilor umane. Ei au exprimat încrederea în menirea educatiei si în posibilitatile de dezvoltare a copilului. Este din nou, dupa atâtea secole, sustinuta ideea asigurarii unei educatii variate a elevilor care sa alterneze în mod rational efortul fizic cu cel intelectual.

Toate aceste mutatii petrecute în viata si activitatea oamenilor din micile, dar puternice republici italiene ale acelei epoci, dovedesc ca Italia devine centrul cultural al Europei. Modelul de viata renescentist nu se opreste însa la granitele Florentei, Venetiei sau ale altor statulete italiene, ci se raspândește cu repeziciune si în alte zone ale Europei. Unele dintre acestea au fost si Tarile de Jos, Franta, statele germane, Tarile Române s.a.

3.1. Umanizarea oamenilor prin cultura (Erasmus din Rotterdam)

Erasmus din Rotterdam (Erasmus Desiderius Rotterdamus, 1466-1539) a fost un mare umanist olandez cu preocupari în domenii dintre cele mai variate: filosofie, pedagogie, filologie. Prin preocuparile sale a adus o importanta contributie la laicizarea învățământului, la construirea unui nou ideal de viata, umanist. A ramas cunoscut mai ales prin efortul sau de a supune unei critici severe teologia si scolastica medievala, absurdele si fatarnicele pretentii ale bisericii. Lucrarea sa „Elogiul nebuniei sau cuvântare spre lauda prostiei” (1503) este un exemplu de satira necrutatoare la adresa celor stapâniti de ignoranta, fatarnicie si depravare. Preotii sunt considerati

ca fiind niste sarlatani care mentin cu buna stiinta ignoranta oamenilor pentru a se servi mereu de aceasta ignoranta. Natura este singurul obiect demn de a fi cunoscut. Pe Erasmus nu îl mai intereseaza cunoasterea celor patru tipuri cauze solicitate de învățatura scolastica, ci, dimpotriva, cunoasterea esentei si naturii însasi a lucrurilor. Din multimea de forme carora natura le-a dat nastere, el se opreste asupra omului care este, în conceptia sa, o „divinitate pamânteasca, este cel mai sfânt altar pentru toate, este ancora sacra pentru oricine”. Acest om trebuie însa educat, format în conformitate cu principii care tin de o noua morala, de un nou ideal de viata. Venind în sprijinul unei asemenea convingeri, lucrarile sale cu caracter pedagogic („Despre prima educatie liberala a copiilor”; „Despre planul de învățământ”; „Educarea principelui crestin”; „Educarea femeii crestine”; „Despre educatia buneicuviinte la copii”), dovedesc un respect deosebit fata de om, fata de nevoia acestuia de a fi educat, de a-si cunoaste si de a-si dezvolta înclinatiile. Instruirea elevilor va trebui sa înceapa cu însusirea cuvintelor, iar pe aceasta baza se vor cunoaste lucrurile. Un rol important revenea studiului limbilor clasice, îndeosebi latina, care asigura o buna cunoastere a operelor antichitatii si a bunelor moravuri.

Respectul fata de natura omului în general si fata de copil în special se manifesta la Erasmus prin atentie deosebita pe care o acorda cunoasterii de catre educator a particularitatilor individuale ale elevilor sai. Aceste particularitati si, mai cu seama, înclinatiile copilului se dezvaluie în joc, în miscarile si în reactiile naturale ale acestuia.

Mediul cel mai potrivit pentru prima educatie a copilului îl constituie familia, iar daca în cadrul acesteia nu este nimeni priceput sa îndeplineasca aceasta sarcina, se va angaja un preceptor care va fi suficient de pregatit sa faca acest lucru. La rândul sau, preceptorul trebuia sa îndeplineasca niste calitati care sa îl apropie mai mult de copil si sa îl ajute sa se faca înțeles (sa fie tânar, inventiv, voios si prietenos).

Încrederea umanista în cultura îl determina pe Erasmus sa subordoneze studiul disciplinelor realiste celor umaniste si în primul rând literatura care are o mare valoare educativa. Cultura nu înseamna însa eruditie, ci umanizarea pornirilor instinctive ale copilului prin contactul sau cu marile opere literare, inclusiv cele ale antichitatii greco-romane.

3.2. Aspiratia spre omul universal (François Rabelais) si spre omul de societate (Michel de Montaigne)

Cultivarea gustului pentru studiul limbilor clasice a fost si unul dintre obiectivele pedagogice ale unui alt mare umanist care a trait în Franta: François Rabelais (1494-1553).

Opera sa de referinta a fost „Gargantua si Pantagruel”, o lucrare în care, într-o forma originala, educatia renescentista este opusa educatiei de tip medieval. Ca si Erasmus din

Rotterdam, Rabelais exprima în lucrarea sa disprețul față de ignoranța și obscurantismul slujitorilor bisericii. Evidențiind influența nefastă pe care ignoranța călugărilor o are asupra oamenilor, asupra nevoilor lor de cunoaștere, Rabelais încearcă să prezinte, prin opoziție, principiile și metodele prin care noua educație își putea croi drum în acele condiții. El dezvăluie consecințele negative ale practicii educative scolastice și încearcă să evidențieze beneficiile pe care le-ar aduce – pentru formarea tinerilor – utilizarea unor procedee educative noi, specifice umanismului Renasterii.

Pentru a argumenta mai deplin o asemenea convingere, Rabelais compară în lucrarea sa efectele educației primite de către Gargantua de la un teolog scolastic cu cele rezultate în urma

eforturilor educative depuse de către un preceptor umanist cu tânărul Eudemon. Din acest exemplu, Rabelais trage o serie de concluzii cum ar fi:

- educația necorespunzătoare are consecințe daunatoare pentru dezvoltarea naturii bune a omului;
- în procesul educației să se țină seama de legile naturii;
- educația are sarcina de a pregăti un „om universal”;
- aceasta „universalitate” se concretizează, în primul rând, într-o temeinică pregătire intelectuală.

Ultimele două concluzii la care ajunge Rabelais vizează, în fond, conținutul învățământului, ceea ce trebuie transmis tânărului de către educator pentru ca formarea lui să fie deplină. Într-o scrisoare pe care Gargantua o trimite fiului său, Pantagruel, acesta îi impunea anumite cerințe ce urmau a fi respectate în conformitate cu un anumit plan de studiu. Se poate considera că aceste idei exprimau convingerea lui Rabelais despre necesitatea desfășurării unui învățământ riguros, conform unui plan de învățământ și a unei programe școlare ce trebuiau stabilite anticipat.

Aceste îndemnuri și sfaturi pe care tatăl le ofera fiului său sunt adevărate direcții care jalonează pregătirea pentru viitor a fiecărui tânăr:

- cunoașterea limbilor străine (greacă, latină, arabă, ebraică etc);
- cunoașterea naturii;
- studierea medicinei, astronomiei, științelor politice, a muzicii;
- cunoașterea omului.

În două dintre capitolele lucrării el se referă și la modalitățile de realizare a instruirii și educației, cât și la mijloacele ce trebuiau utilizate în acest sens. Astfel, el avea în vedere:

- folosirea eficientă a timpului de studiu;
- alternarea efortului fizic cu cel intelectual;

- lectura unor lucrari cât mai variate;
- vizitarea unor ateliere, laboratoare etc.;
- discutarea celor citite sau vazute;
- confectionarea diferitelor obiecte, aparate etc.;
- contactul cu munca oamenilor, cu produsele activitatii acestora;
- stimularea interesului elevului pentru învatare;
- respectarea celor învătate etc.

Totodata, repetarea celor învătate, îndeosebi prin conversatie, trebuia sa fie una dintre conditiile esentiale ale instruirii. Însusirea cunostintelor trebuia sa se realizeze în mod activ, prin intuitie, placut, pe baza stimulării interesului elevilor pentru învatare.

La o privire mai atenta asupra acestor cerinte si modalitati de educare si instruire nu putem sa nu constatam o asemanare izbitoare cu multe dintre cerintele educatiei active care caracterizeaza învatamântul modern.

Un loc aparte în lucrarea sa revenea educatiei morale si estetice a tânarului. Astfel, copilul trebuia sa învete sa fie hotarât si harnic (nu lenes si ipocrit precum calugarii) si sa se îngrijeasca de formarea gustului pentru frumos (dupa-amiezile trebuiau ocupate cu pictura, muzica si lectura).

În finalul lucrării Rabelais își exprima încrederea în natura buna a omului, dar si convingerea conform careia, pentru ca omul sa se dezvolte armonios era necesara înlaturarea piedicilor puse în calea dezvoltării sale de catre autoritatea feudala sau de catre o educatie necorespunzatoare.

Ideile lui F. Rabelais despre educatie sunt continuate, în aceeasi zona geografica (Franta), de un alt mare reprezentant al umanismului renascentist, **Michel de Montaigne** (1533 – 1592). Opera sa principala intitulata „Eseuri” cuprinde numeroase idei privitoare la nevoia de educatie într-o societate aflata într-un proces de schimbare profunda.

Îndeosebi în doua dintre capitolele acestei lucrari, intitulate „Despre înfumurarea dascaliceasca” si „Despre cresterea copiilor”, autorul francez face o critica severa educatiei de tip feudal si, la fel ca Rabelais, încearca sa îi faca pe puternicii zilei sa înțeleaga ca este nevoie de o schimbare si în modul de a-i forma pe tineri. Pentru Montaigne, scopul educatiei îl constituia formarea omului de societate, a gentilomului, cum îl numea el, care, pe lângă cunostintele vaste, trebuia sa posede mai ales o mare capacitate de judecata si o bogata experienta de viata. Pentru formarea acestor calitati educatorii trebuiau sa renunte la vechile metode si mijloace de învatare (memorarea mecanica a cunostintelor, pedeapsa corporala, autoritarismul excesiv) si sa încerce sa se apropie mai mult de sufletul elevilor.

Spre deosebire de Rabelais, care punea accentul pe necesitatea însusirii unui volum mare de cunostinte, autorul Eseurilor insista pe dezvoltarea la copii a capacitatii de prelucrare a acestor

cunostinte, de utilizare a lor pe baze rationale, în diferite situatii de viata. Sunt idei valoroase pe care le vom întâlni în secolele urmatoare si la alti pedagogi.

Formarea omului de societate, a gentilomului, trebuia sa se întemeieze mai ales pe o filosofie morala care sa îl învete cum sa aprecieze corect diferitele notiuni morale (adevarul, dreptatea etc.) si cum sa le urmeze îndemnurile în viata de fiecare zi. De altfel, el este considerat primul dintre marii moralisti francezi ai secolelor al XVI-lea si al XVII-lea (Nietzsche, admiratorul sau, l-a numit „naturalist al moralei”) care a încercat sa patrunda mai adânc în sufletul omenesc si sa depaseasca viziunea pesimista asupra vietii, atât de des exprimata de contemporanii sai.

Privitor la mijloacele de educatie utilizate de educatori, Michel de Montaigne apreciaza în mod deosebit conversatia de tip socratic care îl pune pe elev în situatia de a judeca singur asupra valorilor vietii, de a gasi raspunsurile la întrebări prin efort si straduinta.

Pentru formarea deprinderilor morale, dar si pentru practicarea unor actiuni diverse, metoda exercitiului era la fel de apreciata de Montaigne. Actiunea educativa desfasurata de catre preceptor cu elevii sai se încheia odata cu calatoria pe care acestia o faceau cu scopul de a cunoaste mai bine oamenii si nevoile lor.

3.3. Educatia ca fundament al muncii (Thomas Morus, Thomaso Campanella)

Gânditorii Renasterii si Reformei nu s-au limitat doar la necesitatea reformarii religiei, ci si a sistemului social care, odata cu începuturile productiei de tip capitalist, a condus, în mod

inevitabil, si la o serie de consecinte sociale negative pentru marea masa a cetatenilor. În aceste

conditii se fac auzite tot mai multe voci care cereau organizarea societatii pe noi principii, înlaturarea privilegiilor, realizarea egalitatii dintre membrii societatii. Se cereau astfel conditiile

aparitiei ideilor socialist-utopice care preconizau construirea unei societati cu totul diferite, lipsita de privilegii, în care munca devenea atributul tuturor cetatenilor.

Thomas Morus (1478-1535) este primul dintre gânditorii care prefigureaza acest nou tip de organizare sociala, acest nou tip de viata în care, desigur, instructia si educatia ocupau un loc privilegiat. Lucrarea în care își expune noua conceptie a numit-o „Utopia”, dorind sa arate prin aceasta denumire ca faptele relatate nu au un loc anume în lume, dar ca pot sa capete o concretizare sociala. Cartea este împartita în doua parti: prima parte este critica (critica situatia Angliei contemporane cu el) iar cea de-a doua este expozitiva (exprima modul de organizare sociala existenta într-un loc imaginar, insula Utopia). Utopia este un stat familial, familiile sunt grupate în triburi, triburile sunt conduse de filarhi; acestia aleg, pe viata, un „principe” care este autoritatea suprema a statului. Statul este condus de sfatul batrânilor; toata populatia Utopiei depune munca

fizica (filarhii se ocupa de arte si stiinte), iar munca nu este neplacuta pentru ca nu este excesiva (la Morus apare, pentru prima oara, preocuparea pentru fixarea duratei zilei de lucru: sase ore).

Un capitol aparte este consacrat în lucrare educatiei, învățământului. Capitolul se numeste, în mod sugestiv, „Despre arte si meserii” si sustine ideea unui învățământ general pentru toti copiii. Învățământul era astfel organizat încât copiii sa primeasca atât cunostinte teoretice, cât si deprinderi de munca fizica. Educatia se face în mod egal pentru toti tinerii, iar cei mai înzestrati sunt alesi pentru studii mai înalte în vederea numirii lor în functii superioare.

O idee valoroasa, care anticipeaza o preocupare de baza a educatiei contemporane, o constituie ideea educatiei permanente. Thomas Morus specifica faptul ca si adultii trebuie sa se preocupe mereu de propria instruire, de permanenta „îmbogățire a mintii lor”.

Asemănătoare ideilor exprimate de gânditorul englez sunt opiniile exprimate de **Thomaso Campanella (1568-1639)**. Utopistul italian este adeptul unei teorii politice expuse în lucrarea „Cetatea soarelui”.

În aceasta cetate oamenii erau egali si, de aceea, cei care detineau functii publice erau alesi. Seful statului era cel mai învățat dintre toti, luminându-i pe toti cetatenii dupa cum soarele lumineaza totul. Oamenii din cetate acorda o pretuire deosebita stiintelor si educatiei. Fiecare cetatean trebuia sa învete mai multe meserii si mai multe stiinte pentru ca altfel va fi insuficient dezvoltat spiritual, va fi marginit. „Învățământul are un caracter intuitiv”. Orasul este plin de muzee si laboratoare unde copiii își pot însusi stiintele fara efort, aproape în joaca, încă înainte de a împlini vârsta de 10 ani. Chiar daca aprecierea sa este mult prea optimista, este de retinut preocuparea sa pentru un învățământ bazat pe contactul nemijlocit cu realitatea si pe stimularea permanenta a gândirii celor supusi învățării. O asemenea idee, ca si celelalte sustinute de gânditorul italian, are meritul de a fi initiat directii de gândire si practica pedagogica ce au capatat amploare în secolele ce au urmat.

3.4. Educatia si învățământul în tarile române (secolele XIV-XVI)

Cele mai vechi documente ce s-au pastrat si care atesta o viata economica, sociala si culturala în statele feudale românești dateaza din anii 1374 (Tara Româneasca) si 1388 (Moldova). Ne se cunoaste însa precis daca ele au fost scrise în manastirile existente pe teritoriul acestor state sau la manastirile de la Muntele Athos. Nici existenta scolilor la manastirile din tarile române în secolele XIII si XIV nu poate fi sustinuta cu precizie, data fiind lipsa unor documente care sa ateste acest fapt.

Începând însa din secolele XV-XVI este amintita existenta scolilor de gramatici care pregateau stiutori de carte necesari în cancelariile domnesti. Limba utilizata era slavona sau latina.

Sunt remarcate si o serie de scoli manastiresti înfiintate pe lângă episcopii si mitropolii (la manastirea Neamt, Putna, Voronet, Bistrita s.a.). Stefan Bârsanescu (1971) considera ca, îndeosebi la scoala care functiona pe lângă Putna, se predau retorica, logica si muzica.

Introducerea tiparului în tarile române si tiparirea primelor carti slavone de catre Macarie (Liturghier – 1508, Octoih – 1510, Evangheliar – 1512), reprezinta un moment important pentru dezvoltarea culturii românesti. Tot acum iau fiinta si alte scoli pe lângă bisericile cu traditie, cum a fost biserica din Scheii Brasovului care este considerata cea mai veche scoala româneasca atestata documentar. Scolile catolice functionau în toata Transilvania, dar si în unele orase din Moldova si Muntenia si erau mult mai bine organizate datorita conditiilor care le erau create.

Învatamântul si, respectiv, educatia, nu se limita în tarile române numai la pregatirea slujitorilor bisericii sau a slujitorilor din cancelariile domnesti. Pentru a fi în masura sa ocupe diverse dregatorii sau chiar sa domneasca, fiii marilor boieri erau pregatiti ca osteni si viitori sfetnici de nadejde ai domnului la Curtea domneasca. Faptul ca acesti tineri primeau educatia cuvenita si îndrumarile necesare pentru a putea fi utili în lupta sau în îndeplinirea unor slujbe domnesti, este dovedit si de prima opera literara originala româneasca: „Învataturile lui Neagoe Basarab catre fiul sau Theodosie”. Aceasta lucrare, elaborata la începutul secolului al XV-lea, se constituie si într-o prima lucrare literara despre educatie, întrucât contine numeroase idei cu privire la educatia morala si politica a celor ce vor urma la domnie sau vor îndeplini importante functii în conducerea statului. Un moment important în dezvoltarea învățământului în tarile române l-a constituit acele eforturi menite sa organizeze desfasurarea unui învățământ în limba româna. Scrisoarea lui Neacsu din Câmpulung- Muscel adresata judelui Brasovului în 1521 dovedeste faptul ca înca de atunci se scria si, desigur, se învăța în limba româna.

Traducerea din slavona în limba româna a textelor bisericesti reprezenta o necesitate si sunt cunoscute asemenea exemple: Codicele Voronetean, Psaltirea Scheiana, Psaltirea Hurmuzaki, Psaltirea Voroneteana. Cu atât mai necesara era traducerea cartilor bisericesti în limba româna pentru românii din Transilvania.

Sprijinirea acestui proces de catre biserica luterana si cea calvina interesate în dezvoltarea unor forme de învățământ în limba materna, a contribuit la raspândirea acestor traduceri în toate teritoriile românesti. Înfiintarea tipografiei lui Coresi si dezvoltarea scolilor bisericesti în care se învăța în limba româna a contribuit la dezvoltarea constiintei nationale si la crearea conditiilor prielnice organizarii unui sistem de învățământ care sa raspunda nevoilor populatiei românesti. Alaturi de scoala din Scheii Brasovului, au functionat scoli asemanatoare la Bucuresti (la biserica Sf. Gheorghe-vechi – 1575), la Cotnari (scoala latina de la Cotnari – 1561) s.a..

Patrunderea protestantismului în Transilvania a favorizat înființarea unor școli protestante în marile orașe transilvanene: Alba-Iulia, Cluj, Bistrița ș.a. Introducerea limbii materne în școlile din Transilvania influențează, într-o mare măsură, răspândirea științei de carte în rândul unor largi categorii sociale. Și pentru populația germană din anumite zone ale Transilvaniei se înființează școli în care începe să patrundă cultura și știința apuseană. La Brașov, de pildă, prin aportul lui Iohann Honterus se deschide o școală de înalt nivel denumită Studium Coronensis. Pentru a stabili amploarea pe care o luase protestantismul în Transilvania, Ștefan Bathory creează în anul 1581 la Cluj o universitate catolică, iar ca reacție, Gabriel Bethlen înființează o universitate protestantă la Alba-Iulia în anul 1622.

Indiferent care era orientarea învățământului desfășurat în aceste universități sau în colegiile care le-au urmat, rămâne ca un fapt remarcabil nivelul înalt la care se desfășura studiul în cadrul acestora (se țineau cursuri de filosofie, filologie, teologie) și consecințele pe care, funcționarea lor, le-au avut pentru ridicarea nivelului de cultură al tuturor celor care trăiau pe aceste meleaguri.

Teme de reflectie:

1. Identificati premisele care au condus la laicizarea învățământului și inițierea cercetării științifice în perioada Renasterii și Reformei.

2. Argumentati măsura în care umanismul Renasterii, ca amplă mișcare de eruditie cu manifestări în literatură, filosofie, istorie sau morală, a produs schimbări esențiale și în

conceptia privitoare la educație.

3. Cum comentați expresiile lui Erasmus din Rotterdam: „omul este o divinitate pământească”; „cine se uraste pe sine nu poate iubi pe alții”?

4. Analizați comparativ practicile educative scolastice și practicile educative noi, specifice

umanismului Renasterii, așa cum sunt ele prezentate în principală lucrare a lui François Rebelais – „Gargantua și Pantagruel”.

5. Analizați comparativ concepțiile despre școală și educație promovate de către cei doi umanisti francezi: François Rebelais și Michel de Montaigne.

6. Cum apreciați viziunea progresistă despre educație exprimată de autorul „Utopiei” raportată la cerințele învățământului contemporan?

4. CONSTITUIREA PRIMELOR TEORII MODERNE CU PRIVIRE LA EDUCATIE

Contradictiile economice, sociale, politice si religioase care s-au amplificat odata cu secolul al

XVII-lea faceau posibila, dar si necesara, o noua viziune asupra mijloacelor prin care omul se poate desavârsi ca om si, prin aceasta, societatea se poate perfectiona.

Burghezia, în plina ascensiune, încearca sa foloseasca orice mijloc pentru a-si consolida pozitia în lupta împotriva feudalitatii, a vechilor principii de gândire si actiune. Reconsiderarea valorilor culturale ale antichitatii pe timpul Renasterii si a Reformei a avut, desigur, un rol hotarâtor în promovarea unui nou tip de cultura, a unor noi principii educative. Nu mai era suficienta o asemenea preocupare. Oamenii de stiinta si de cultura din epoca încep sa își orienteze cercetarile si cunoasterea spre problemele naturale si sociale ale timpului lor, cautând noi modalitati, noi directii de actiune atât în domeniul stiintei, cât si al educatiei. Francis Bacon, René Descartes, Jan Amos Comenius, J. J. Rousseau sunt cei mai reprezentativi dintre acestia.

4.1. Noi orizonturi în teoria si practica educatiei (Francis Bacon, René Descartes)

Francis Bacon (1561-1626) este, într-o anumita masura, un continuator al ideilor utopice sustinute de Thomas Morus sau Thomaso Campanella. Aceasta pentru ca si el scrie o lucrare intitulata „Noua Atlantida” în care prefigureaza o societate ideala, care sa nu se mai confrunte cu „relele” sociale pe care le-a adus, inevitabil, noua societate.

Preocupat de studierea stiintifica a naturii, de eliberarea oamenilor de prejudecati si de erorile care le dau acestora imagini imperfecte asupra realitatii, el concepe o noua metoda de cercetare: inductia. Expusa în lucrarea sa „Noul Organon” (în opozitie cu vechiul „Organon” al lui Aristotel) ea trebuia sa ofere „cunoasterea adevarata”. El considera ca încercările de a cunoaste fara a avea o metoda precisa, seamana cu mersul pe dibuite noaptea, când reusesti sa gasesti doar din întâmplare drumul cel bun.

Stiinta trebuie sa porneasca nu de la prezumtii, ci de la analiza obiectelor si actiunilor. Este necesara, nu experienta întâmplatoare, ci experimentul organizat sistematic. Pornind de la fapte, omul de stiinta trebuie sa le prelucreze si sa le înțeleaga, sa ajunga la axiome, iar de la axiome sa mearga iarasi la fapte noi.

Din aceste cuvinte se poate observa cu usurinta cât de apropiata de conceptia actuala privind învățarea prin descoperire este opinia sa despre rostul metodei inductive în cunoastere.

Totodata el avertizeaza împotriva inductiei primitive, pripite si în special împotriva inductiei prin enumerare. Francis Bacon elaboreaza si o clasificare a stiintelor întemeiate pe deosebirile

dintre aptitudinile spirituale ale omului (memoria, imaginatia, ratiunea). În contradicție însă cu

această tendință subiectivistă el năzuia către o structură a științei care să aibă la bază faptele obținute cu ajutorul experienței. Matematica și logica nu sunt științe fundamentale, ci auxiliare, slujitoare ale fizicii.

Prin aceste idei și prin multe altele, gânditorul englez face legătura între două lumi, preluând tradiția pe care o transmite, prelucrată, secolului al XVIII-lea. Ideile sale s-au bucurat ulterior de o amplă dezvoltare la toți gânditorii până în secolul al XVIII-lea, fie că ei au fost conștienți de influența lui Bacon asupra sistemelor lor de gândire (un exemplu este și Descartes), fie că nu au fost.

René Descartes (1596-1650) se înscrie și el, ca și Francis Bacon, în rândul acelor gânditori care, prin contribuția lor, au fost deschizători de noi căi de cunoaștere. Dacă pentru gânditorul englez această nouă metodă de cunoaștere era inducția, pentru Descartes era deducția. Exprimată în lucrarea sa „Discurs asupra metodei” ea decurgea din axioma ce stătea la baza concepției sale filosofice: „Cogito, ergo sum” (cuget, deci exist).

În timp ce Bacon considera că prima condiție necesară pentru crearea unei științe adevărate despre natură și societate este curățirea conștiinței de tot felul de ficțiuni, de prejudecăți (idoli, cum le numea gânditorul englez), Descartes considera că punctul de plecare al adevăratei științe este îndoiala metodologică universală. Tot ceea ce a fost crezut pe cuvânt și este, în general, considerat drept adevăr, trebuia pus la îndoială. Dar aceste îndoieli nu constituiau un scop în sine; rostul lor era acela de a asigura o bază trainică de cunoaștere care să excludă orice eroare. „Cogito ergo sum” era singurul principiu incontestabil care nu suscita niciun fel de îndoială și care putea să constituie punctul de plecare pentru toate inferențele logice, pentru întreaga cunoaștere, după cum axiomele reprezintă principiile de bază în geometrie.

Pornind de la descoperirile lui Galilei, Kepler și ale altor oameni de știință în domeniul științelor naturii, Descartes a încercat să fundamenteze principalele particularități ale metodei deductive care a generat, în plan teoretic, procedeele de cercetare caracteristice științelor naturii din acea vreme. Metoda trebuia să pornească de la o teză teoretică absolută, certă și să fie universală, invariabilă, aplicabilă în egală măsură tuturor domeniilor de cunoaștere. Așa este metoda deductivă a geometriei euclidiene pe care Descartes o propune ca ideal al gândirii metodice.

Formulând principiul că adevărul trebuie să fie clar și distinct, el dădea o lovitură argumentării scolastice. Ideile sale despre atotputernicia rațiunii omenești și despre posibilitatea transformării raționale a vieții omului au constituit – ca și ideile lui Bacon despre forța

experimentului și a observației – unul dintre izvoarele gândirii iluministe. De altfel, lucrările sale au fost trecute în indexul papal al cartilor interzise, fapt care argumentează, o dată în plus, valoarea lor pentru progresul culturii și spiritualității umane.

4.2. Contributia lui Jan Amos Comenius la fundamentarea învățământului modern

Jan Amos Komensky (cu numele latinizat Comenius) a fost gânditorul care a reușit să exprime, în plan pedagogic, în cel mai înalt grad cerințele de dezvoltare ale societății din prima jumătate a secolului al XVII-lea (Ion Gh. Stanciu, 1977, p.120). Cea mai importantă operă a gânditorului ceh este lucrarea „Didactica magna” scrisă în anul 1632 și tipărită în latină în anul 1656 în opera „Didactica omnia” (opere didactice complete). În această lucrare el prezintă concepția sa cu privire la educație, la rolul ei social, la scopurile pe care ea le urmărește.

Comenius a trăit într-o epocă de tranziție și acest fapt s-a putut constata chiar din conținutul lucrărilor sale (tranziția se realizează între evul mediu și epoca modernă). Întemeind-se pe constatarea că societatea în care trăiește este nedreaptă, Comenius consideră că fiind absolut necesară o schimbare a societății care, la rândul ei, nu se putea realiza decât printr-o schimbare, o transformare a omului. Ori, această transformare era posibilă doar prin educație, prin cultivarea la fiecare individ a înțelepciunii, a dragostei pentru adevăr.

Repere biografice:

Printre marii pedagogi din toate timpurile un loc special îi se cuvine lui Jan Amos Komensky (Comenius), ale cărui opinii cu privire la copilărie, om și educația acestuia au însemnat o mare schimbare față de concepțiile pedagogice de până atunci. Jan Amos Comenius, fiu al unui morar originar din satul Komne (de aici îi se trage numele – Komensky sau, latinizat, Comenius) se naște în 1592, în localitatea Niwnice din Moravia. Ca și tatăl său, face parte din comunitatea „fraților boemi și moravuri”, apartenența care-i va cauza numeroase neplăceri.

Rămânând orfan de ambii părinți, Comenius începe studiile destul de târziu cu „schola latină” din Prerov după care, dorind să ajungă pastor al propriei comunități, studiază filosofia și teologia la universitățile din Helborn și Heidelberg.

În 1618, izbucnind războiul de 30 de ani, tânărul pastor se expatriază în orașul polonez Leszno, loc unde va organiza școli, va conduce viața frăției și va scrie o importantă lucrare, *Janua aurea linguarum reserata (Poarta de aur deschisă a limbilor)*, inițial scrisă în cehă și latină, dar tradusă repede în alte douăsprezece limbi europene. De asemenea, spre 1627, începe să lucreze la *Didactica Magna*, tratat terminat în 1640 și publicat și în limba latină în 1657.

Ca urmare a faimei dobândite, Comenius este chemat de autoritățile vremii în unele țări europene pentru a organiza sistemul de învățământ. Astfel este solicitat, în 1641, de Parlamentul englez, iar un an mai târziu pleacă în Suedia, unde, timp de 4 ani, va pune bazele mai multor școli elementare.

În 1650, la chemarea principelui Transilvaniei, Sigismund Racoczi, se stabilește pe domeniul acestuia la Saros Patak, unde va conduce gimnaziul. Aici va scrie o interesantă lucrare, ***Orbis sensualim pictus (Lumea zugrăvită în icoane)***, o adevărată enciclopedie ilustrată pentru copii, care va fi utilizată drept manual aproape două sute de ani, inclusiv în Transilvania. Tot aici va mai scrie și următoarele lucrări: ***Schola ludus (Școala sub formă de joc)***, ***Praecto morum (Reguli de purtare pentru tineret)***.

După această experiență se retrage din nou în orașul polonez Leszno, iar la izbucnirea unor conflicte socio-religioase, se va îndrepta spre Amsterdam, unde se va ocupa cu educația copiilor de nobili. Se stinge din viață în acest oraș, după ce se bucurase de recunoașterea culturală cvasiunanimă din partea contemporanilor.

Primul scop al educației îl constituie dobândirea de noi cunoștințe, creșterea nivelului de cultură (eruditie) a fiecărui individ. Cel de-al doilea scop îl constituie dobândirea virtuții, iar cel de-al treilea presupune cultivarea sentimentului de religiozitate (pietatea). Împreună, cele trei scopuri fundamentale ale educației alcatuiesc temelia vieții, în timp ce sănătatea, bogăția sau frumusețea sunt doar aspecte exterioare, cu rol secundar.

Unul dintre principalele principii ale educației pe care Comenius încearcă să îl susțină și să îl argumenteze în lucrarea sa, îl reprezintă principiul conformității educației cu natura, altfel spus, al desfășurării acțiunii educative pe baza respectării legilor specifice naturii exterioare omului.

Pentru a argumenta acest principiu, Comenius realizează o periodizare a vieții omului în funcție de care se poate constitui un anumit sistem de educație. Întrucât aceste perioade au durată de 6 ani, el consideră că pentru prima perioadă, a primei copilării (0-6 ani), răspunzătoare pentru educația copilului este familia, iar următoarele (a doua copilărie; pubertatea și adolescența; tinerețea) se realizează în școli, colegii sau academii.

De numele lui Comenius este legată și întemeierea didacticii moderne ca teorie a procesului de învățământ. În lucrarea sa, „Didactica magna”, pune un accent deosebit pe cerințele ce trebuie respectate în organizarea și desfășurarea procesului de învățământ. Enumerăm doar câteva dintre acestea:

- desfășurarea procesului de învățământ în conformitate cu anumite norme, principii;
- elaborarea unor noi conținuturi ale învățământului;

- perfectionarea metodelor de învățământ;
- alegerea celei mai potrivite forme de organizare a învățământului.

Cu privire la ultima dintre cerințele exprimate mai sus, amintim faptul că fundamentarea sistemului de învățământ pe clase și lecții a constituit unul dintre meritele incontestabile ale marelui pedagog. De altfel, el a fost primul mare teoretician al acestui sistem de învățământ, opiniile sale fiind continuate mai târziu de J. H. Pestalozzi, J. Fr. Herbart, A. Diesterweg ș.a.

Comenius considera mult mai avantajos un astfel de sistem de instruire atât pentru profesor întrucât era mai plăcut să lucrezi cu mai mulți școlari (credea că se poate predă concomitent la câteva sute de școlari folosindu-se și de ajutorul monitorilor), cât și pentru elevi întrucât astfel ei se puteau stimula reciproc și vor profita de momentul în care se vor repeta cunoștințele predate de profesor.

Și pentru a arăta cum este posibil ca un învățător să se ocupe de un număr mare de elevi, el enumera momentele unei lecții care, în linii mari, sunt cele pe care le parcurgem și astăzi:

- verificarea temelor de către învățător la începutul lecției;
- realizarea unei scurte discuții cu elevii cu privire la cunoștințele predate anterior;
- prezentarea (transmiterea) noilor cunoștințe;
- punerea unor întrebări de către profesor pe parcursul lecției pentru a stimula în permanentă atenția elevilor;
- acordarea unui timp (la sfârșitul lecției) elevilor pentru a pune și ei întrebări;
- acordarea posibilității ca unui dintre elevi să explice în fața colegilor cunoștințele predate de profesor.

Marea contribuție a lui Comenius la dezvoltarea gândirii și practicii pedagogice o constituie însă dezvoltarea teoriei cu privire la metoda didactică.

În concepția sa, exista trei metode principale de învățare: intuiția, explicația și exercitiul (pe care el îl considera că fiind instrument al unei metode unice). Învățarea era menită să evidențieze corelația ce trebuie realizată în actul instructiv între analiză, sinteză și sincronizare (comparație).

În capitolul XIV al Marii didactici intitulat în mod sugestiv „Cerințele generale ale predării și învățării în așa fel încât efectul să fie sigur”, Comenius își exprima convingerea că metoda utilizată de dascăl trebuie să fie conformă cu natura celui educat și să se fundamenteze pe o artă a cultivării spiritului.

Primul principiu care trebuie respectat în acest sens este acela că „natura acționează la timpul său”, ea nu întreprinde nimic neoportun.

Convingerea sa este că împotriva acestui principiu, în școli se comite un dublu păcat:

- nu se alege timpul potrivit pentru exersarea spiritelor;

-exercitiile de mai târziu nu sunt în așa fel introduse încât totul să progreseze impecabil în succesiunea potrivita.

La fel de interesante sunt principiile incluse în capitolul XVIII al lucrării, capitol intitulat „Principiile predării și învățării lesnicioase”. Urmând calea pe care ne-o arată natura – afirma Comenius la început de capitol – consideram că instruirea tineretului se poate face ușor dacă:

- va începe de timpuriu, înainte ca mintea să fie coruptă;
- se va face cu pregătirea corespunzătoare a spiritului;
- se va proceda de la general la special și de la ușor la greu;
- mintile nu vor fi constrânse la nimic, ci singure vor solicita în funcție de vârstă și metoda;
- totul se va preda intuitiv etc.

Părintele pedagogiei moderne s-a manifestat ca un optimist în ceea ce privește posibilitățile ființei umane de a se perfecționa prin intermediul educației. Dacă există vreun mijloc de a tămădui geniul uman corupt, acesta constă în educația atentă și grijulie a tineretului. Conform opiniei sale, toți oamenii au dreptul și datoria să cunoască totul despre tot. (fiind un adept al pansofiei).

După Comenius, scopul ultim al omului se afla dincolo de lumea aceasta: “Tot ce suntem, ce facem, ce simțim, ce gândim, vorbim, urzim, dobândim și posedăm nu este altceva decât o anumită scară pe care ne urcăm din ce în ce mai mult, spre a ajunge cât mai sus, fără însă să putem atinge vreodată suprema treaptă”. Omul este realizarea cea mai de preț a lui Dumnezeu și o consecință a întregii deveniri a creației divine.

Adept al educației în conformitate cu natura, el ne îndeamnă să luăm exemplu de la natură, care nu forțează nimic, lasă totul să se desfășoare normal, prin subordonarea față de legile intrinsece de dezvoltare naturală a ființei umane. Imitând pilda naturii, educatorul nu va greși niciodată. Legile naturii sunt prezente și ele trebuie respectate. Educația se va conforma atât naturii intime a copilului, cât și legilor naturii înconjurătoare.

Fiecărui om îi e sortită o viață întreită în pânțele mamei, pe pământ și în cer. De la primul nivel la al doilea ajungem prin naștere; de la al doilea nivel la al treilea prin moarte și înviere. În cel de-al treilea stadiu rămânem pentru veșnicie - crede Comenius. În primul loc primim numai viața și începuturile mișcării și ale simțirii, în cel de-al doilea primim viața, mișcarea, simțirea și începuturile cunoașterii, iar în al treilea stadiu primim absoluta plenitudine în toate. Primul și al doilea lăcaș sunt asemănătoare unor ateliere, din care într-unul se formează corpul pentru nevoile vieții următoare, iar în cel de-al doilea se formează sufletul rațional, în folosul vieții veșnice; al treilea loc aduce împlinirea și pentru celelalte două anterioare.

Comenius este un adept al cunoașterii totalizatoare, prin cercetarea naturii, a propriului eu și a lui Dumnezeu. Există trei izvoare principale care alimentează cunoașterea umană: lumea înconjurătoare, spiritul nostru și Sfânta Scriptură. Sursele invocate vin în sprijinul simțurilor, al rațiunii și al credinței omului. Comenius se înscrie în curentul umanist al renașterii având în minte idealul renascentist de formare (uomo universale), în care primează cunoașterea întregului. Omul este o ființă rațională pentru că el cercetează lucrurile, le dă nume, le măsoară, le întrebuințează. El este stăpân peste toate creaturile. Aceste premise metafizice sunt preluate și integrate în sistemul pedagogic al marelui gânditor.

Comenius s-a apropiat de copil mai sigur decât oricare din predecesorii sau contemporanii săi. Mai mult ca oricine, el sfătuiește dascălul să ia exemplu de la grădinar, care îngrijește plantele potrivit nevoilor și posibilităților lor. Dar aceasta nu ne permite să afirmăm despre Comenius că ar fi creatorul naturalismului pedagogic conceput într-un chip modern ca o adaptare a educației și învățământului la natura psihologică a copilului și la tendințele acestuia de dezvoltare (p.22).

Marele umanist ceh a teoretizat în Didactica Magna aproape toate principiile didactice, a intuit permanența educației și a anticipat cerința integrării cunoștințelor în numele adevărului divin.

Comenius crede într-o abordare relaxată, dar disciplinată a învățării, care să-i ajute pe copii să învețe știința, să fie educați în evlavie, astfel încât să se integreze rapid în viața prezentă și să se pregătească în vederea accederii în lumea viitoare.

Menirea ultimă a omului este dobândirea fericirii veșnice în comuniune cu Dumnezeu. Scopurile înnăscute ale omului sunt:

- a) să cunoască toate lucrurile;
- b) să fie stăpân peste lucruri și pe sine;
- c) să raporteze totul și pe sine la Dumnezeu, izvorul tuturor.

Sunt amintite trei calități spre care se aspiră: erudiția, moralitatea și religiozitatea (pietatea). Prin erudiție se înțelege cunoașterea tuturor lucrurilor, meșteșugurilor și limbilor; prin moralitate el înțelege nu numai ținuta externă și internă; prin religiozitate se are în vedere acea venerație internă prin care spiritul omului se apropie și se îmbină cu divinitatea supremă.

Comenius a avut o concepție deosebit de modernă în legătură cu metodologia și formele de realizare a învățării. Educația se realizează preponderent prin acțiune, plecând de la o

bază intuitivă consistentă. O persoană învață să scrie scriind, învață să gândească gândind și învață să memoreze memorând.

Comenius se oprește îndeaproape asupra metodelor de formare a pietății și religiozității. Cu toate că pietatea este un dar de la Dumnezeu, inima noastră poate fi învățată să-l caute și să-l găsească. Căutam divinitatea prin aceea că observam urmele ei în toate creaturile. Il urmam pe Dumnezeu în tot ceea ce face dacă ne încredințăm cu totul voinței sale. Această stare se poate câștiga prin raportarea la trei repere: Sfânta Scriptură, lumea și noi înșine

Educația religioasă trebuie să înceapă cât mai devreme. Când copiii ajung la vârsta de a putea fi instruiți, li se va inocula înainte de orice ideea că noi nu suntem aici numai pentru această lume și că țelul nostru este eternitatea, iar viața aceasta nu este decât un stagiul de trecere, ca noi să fim cum se cuvine pentru a intra cu demnitate în lăcașurile de veci. Copii vor fi deprinși cu ideea că tot ceea ce văd, aud, pipăie, fac și îndură se referă direct sau indirect la Dumnezeu.

Religia, la Comenius, nu se reduce numai la un obiect oarecare de studiu, ci reprezintă o bază și un principiu de organizare al programului educativ. Ori de câte ori avem posibilitatea de a stimula sentimentul religios, acest lucru trebuie realizat indiferent că predăm istorie, literatură sau chiar științe pozitive. **Perspectiva interdisciplinara** de instruire este intuită și cerută de întemeietorul pedagogiei moderne.

Educația devine aproape atotputernică la pedagogul ceh. Decăderea firii umane poate fi evitată prin intermediul educației. Omul fără educație nu rămâne decât o brută. Instrucția trebuie administrată atât la cei avuți cât și la cei săraci, la cei talentați dar și la cei netaientați, bărbați și femei, tuturor fără deosebire. „Nu exista nici un argument pentru ca sexul femeiesc să fie exclus de la învățarea limbilor și de la înțelepciune. Sunt la fel oamenii, oglinda lui Dumnezeu ca și bărbații, vor primi mila lui Dumnezeu și vor avea parte de regatul care va veni, au și ele capacitatea să guste înțelepciunea, ba uneori au o mai mare sensibilitate”. Aceasta va începe încă din copilărie, deoarece primele impresii au o mare influență asupra acceptării celor viitoare. Sufletul copilului este o *tabula rasa*, fiind lipsit de elemente înnăscute. El este perceput de Comenius asemenea unei oglinzi sferice, atârnată în mijlocul unei camere în care se reflectă toate lucrurile din jur. Pregătirea omului pentru a accede la împărăția veșnică este precedată de o consistentă educație pentru lumea vizibilă, pentru perceperea și stăpânirea mudanului, pentru viața prezentă cu vicisitudinile, precaritățile sau bucuriile ei. Ca forme concrete de a ajunge la acest scop, Comenius recomandă învățământul (*sau instrucția*), *exemplul și practicarea a tot ceea ce este folositor, activitatea proprie, jocul și disciplina*.

Învățământul reprezintă forma principală de realizare a educației. Artă universală de a-i învăța pe toți de toate constă în introducerea metodică, după anumite principii, a tinerilor în tainele cunoașterii, ale științei și pietății. Însușirea cunoștințelor se realizează în mod treptat, prin lărgirea continuă a nivelului de informații, asemenea unor cercuri concentrice.

Disciplina este un sistem de reguli care trebuie aplicate mai ales atunci când elevii au comportamente reprobabile. Fără a fi adeptul unei severități copleșitoare, Comenius sugerează că “o școală fără disciplină este ca o moară fără de apă”. El identifică două tipuri de disciplină: una brutală, bazată pe măsuri de constrângere, inclusiv fizica, și alta blândă, prin cuvinte și sfaturi bune. Cea mai adecvată formă de disciplină ne-o oferă soarele ceresc, care dă lucrurilor în creștere totdeauna lumina și căldura, adeseori ploaie și vânt, rareori fulgere și tunete.

Sunt deosebit de interesante propunerile lui Comenius cu privire la programul școlar - orarul cuprinde două ore de studiu dimineața și două ore de repetiții și aplicații după-amiaza, la structura anului școlar - a introdus sistemul vacanțelor, a folosit expresia “an școlar”, a fixat data începerii studiilor la 1 septembrie, dar și la formele de organizare a procesului de învățământ. Comenius revine asupra metodei insistând asupra momentului predării, ceea ce permite să facă unele precizări, să-și completeze astfel într-un mod fericit teoria. Procesul predării are 3 instrumente; exemplele, care se prezintă sub forma intuiției; regulile, care presupun explicarea lucrului prezentat ca exemplu; imitația, executarea a ceea ce s-a arătat și explicat, ceea ce presupune exercițiul. Comenius cere astfel antrenarea – în procesul predării – a văzului, a auzului și a mâinii elevului. În entuziasmul său pentru acest sistem de instruire, Comenius îi prezintă cu precădere avantajele: pentru învățător este mai plăcut, întrucât lucrează cu mai mulți școlari; aceștia la rândul lor se vor stimula reciproc și vor profita de momentul în care se vor repeta cunoștințele predate de profesor. Vrând să arate cum este cu puțință ca un învățător să se ocupe de un număr mare de școlari, Comenius prezintă, de fapt, momentele unei ore de curs. La început se vor verifica temele de către învățători sau monitori; înainte de a trece la predarea noilor cunoștințe, învățătorul va purta cu elevii o discuție asupra temelor predate anterior; va prezenta apoi noul material, pe cât posibil prin intuiție; pentru a stimula atenția, învățătorul își va întrerupe expunerea și va pune întrebări; apoi unii dintre ei vor explica, în fața colegilor lor cunoștințele abia expuse de către învățător.

Organizarea învățământului pe clase și lecții a impus reglementarea cunoștințelor de predat prin planuri și programe școlare, precum și instituirea unor date precise de început și încheierea anului școlar. Deși prețuia atât de mult metoda, în sistemul său de instruire, Comenius

punea pe primul plan activitatea învățătorului. El trebuie să pregătească materia de învățământ să conducă procesul de percepere prin simțuri al lucrurilor, să dirijeze efectuarea exercițiilor etc.

Un capitol important al didacticii îl reprezintă sistemul principiilor de predare-învățare. Pentru Comenius, regulile sau axiomele didactice constituie garanția unui învățământ economic și benefic. Comenius este primul gânditor modern care a formulat și a teoretizat în mod explicit principiile educative în monumentală sa lucrare *Didactica Magna*. Aproape toate principiile didactice, recunoscute în prezent, se întemeiază pe reflecțiile profunde ale pedagogului ceh.

Principiile evocate de Comenius sunt intuiții geniale, dintre care unele abia în secolul XX au primit o consacrare și o fundamentare teoretică (principiul educației permanente, al predării interdisciplinare, al cunoașterii holistice a realității).

Un principiu invocat este cel **al intuiției**, în conformitate cu care totul trebuie înfățișat și receptat prin intermediul simțurilor. Pentru ca învățământul să fie intuitiv este necesară prezentarea lucrurilor, a fenomenelor, a modelelor care pot sta în locul acestora (tablouri, desene, planșe). "Începutul cunoașterii trebuie întotdeauna să plece de la simțuri, pentru ca nimic nu se găsește în intelectul nostru, care să nu fi fost mai întâi în simțuri" – spune Comenius. Comenius a criticat destul de aspru metodele coercitive existente în pedagogia vremii. "O creatură inteligentă nu se va conduce prin strigăte și bătai, ci cu rațiune. Dacă nu se va face așa, insulta cade și asupra lui Dumnezeu, care deopotrivă a făcut pe toți după chipul său, iar lucrurile omenești se vor umple de teamă și neliniște". Trebuie, ca pedagog, să ai respect față de elevii tăi, altfel nu vei reuși să îi educi, ci să îi salbăticești mai mult decât înainte.

Sunt cinci principii pe care Comenius a încercat să le aplice în cadrul unui proces corect de învățare. Primul reprezintă existența unor materiale de studiu: cărți sau diverse instrumente necesare pentru învățarea materiei respective. Al doilea se referea la "dezvoltarea inteligenței înaintea limbii". Comenius știa că mulți oameni considerați învățați ai vremii erau doar buni oratori, nu și buni cercetători. Al treilea principiu stipula învățarea limbilor străine mai ales din autori, nu din gramatici. Acest principiu nu este deloc respectat astăzi, când fiecare cunoaște perfect gramatica unei limbi străine, dar este incapabil să o vorbească. Al patrulea punct discuta predarea științelor umane înaintea celor reale. Prin aceasta, Comenius învață că omul trebuie să își dezvolte mai întâi dorința de cunoaștere, iar abia apoi să o sistematizeze. Ultimul principiu și cel mai important este ca "exemplele să preceadă regulile". Fără exemple ne încărcăm doar cu teorii, deseori inaplicabile. Așa cum spunea un om de afaceri modern rămas anonim: "Ne înecăm de atâtea informații, dar murim de setea cunoașterii". Comenius ne provoacă să învățăm ce înseamnă

să educi creștinește un lucru de care orice creștin are nevoie. Educația este esențială pentru o viață creștină normală, iar noi suntem datori să îmbunătățim acest aspect neîncetat. Concluzionând, putem aprecia ca, încă de acum peste trei secole, marele pedagog ceh a intuit și, în mare măsură, a oferit anumite soluții originale marilor probleme ale pedagogiei.

4.3. Jean-Jacques Rousseau si educatia copilului

Autor al binecunoscutelor „Confesiuni” sau a „Contractului social” (1762), J. J. Rousseau (1712-1788) a ramas cunoscut în constiinta umanitatii mai ales ca autor al romanului pedagogic „Emile sau despre educatie” (1762).

Spre deosebire de Comenius care privea înainte, spre binefacerile viitoare pe care le poate aduce o buna educatie, Rousseau priveste înapoi, spre starea naturala a omului, caracterizata prin armonie, bunatate si libertate deplina. Pentru a-si argumenta crezul pedagogic, el exprima convingerea de mai sus, chiar la începutul lucrarii sale „Emile sau despre educatie” prin cuvintele „Totul este bun asa cum iese din mâinile creatorului, totul degeneraza în mâinile omului”. Si tot aici continua „...Omul nu vrea nimic asa cum a facut natura, nici chiar pe om; vrea sa îl dresese si pe el, ca pe un cal de manej; vrea sa îl potriveasca dupa planul lui...” Desigur, Rousseau nu neaga aici capacitatea formativa a educatiei, rolul ei în formarea copilului, ci își exprima totalul dezacord fata de sistemul educativ în care traia, dorinta ca în procesul de educatie sa i se asigure omului (copilului) întreaga libertate de manifestare..

Principiul conformitatii cu natura, cu ceea ce a sadit natura în copil înca de la nasterea sa, formeaza fundamentul întregii sale concepii pedagogice. Întrucât punctul de pornire în educarea omului îl constituia existenta sa, starea lui naturala, Bogdan Suchodolski (1983, p. 28) denumeste pedagogia lui Rousseau ca fiind „prima tentativa radicala si înflacarata de opozitie fundamentala fata de pedagogia esentei, de creare a unor perspective pentru o pedagogie a existentei”.

O asemenea apreciere ar putea duce la concluzia ca pedagogul francez ar considera cu mult mai importante dispozitiile si înclinatiile originale ale copilului în procesul de formare a lui ca fiinta sociala decât achizitiile dobândite prin educatie. Ori, chiar daca el face trimiteri repetate la rolul prioritar al tendintelor interne în procesul dezvoltarii ulterioare a copilului, facea acest lucru cu intentia de a demonstra ca educatia trebuie sa urmeze calea dezvoltarii firesti a copilului. Este posibil ca si o astfel de convingere sa îl fi condus pe Rousseau la asa-numita idee a „educatiei negative”. Prin aceasta el înțelegea necesitatea ca, o buna perioada din viata copilului, educatorul sa nu intervina în dezvoltarea acestuia, lasând natura sa își urmeze cursul. Singura sarcina a dascalului în aceste momente s-ar fi redus la crearea conditiilor necesare dezvoltarii copilului prin înlaturarea oricarui obstacol care ar fi putut stânjeni dezvoltarea fireasca a acestuia. Desigur, Rousseau exagereaza atunci când considera ca pâna la 12 ani nici cartile nu sunt de vreun folos deoarece ele l-ar îndeparta pe copil de cercetarea naturii si ca abia dupa 12 ani se poate vorbi de o etapa a instructiei si a studiului care sa îi dezvolte copilului capacitatile intelectuale. Pâna la 15 ani este posibila însa doar educatia intelectuala, nu si cea morala întrucât copilul nu ar avea dezvoltate,

la aceasta vârstă, și capacitățile afective, emotionale. Este momentul în care copilul începe să desfășoare nu numai activități plăcute, corespunzătoare doar propriilor dorințe, ci și activități care presupun un anumit efort. Experiențele către care îl îndeamnă educatorul, îndrumarea atentă a acestuia în așa fel încât elevul să descopere singur adevărul, necesită fără îndoială un efort în plus. Acesta nu îl va demobiliza însă pe elev, ci dimpotrivă, îi va stârni și mai mult curiozitatea, interesul.

Dezvoltarea interesului și gustului elevului pentru știință reprezintă astfel adevăratul scop al educației. Nu volumul de cunoștințe trebuie avut în vedere în procesul instruirii, ci asimilarea de către elevi a acelor metode care să le permită să dobândească ei înșiși noi cunoștințe. Prin această idee, ca de altfel prin multe altele enumerate până acum, Rousseau se apropie uimitor de mult de problemele pe care educația de astăzi le pune în fața educatorilor.

Totodată, reține atenția și modul în care Rousseau consideră că se poate înfăptui educația morală a copilului. El situează această preocupare educativă dincolo de vârsta de 15 ani. După această vârstă copilul este capabil să aprecieze în mod corect faptele oamenilor, să își formeze capacitatea de a înfăptui binele și a se feri de rău. Și în acest domeniu educatorul intervine cu retenție în formarea copilului dar exemplul pe care îl oferă acestuia, prin grija cu care își controlează propriul comportament, poate influența în bine comportamentul moral al copilului.

Concluzionând, nu putem să nu ne exprimăm opinia că, deși concepția pedagogică a lui

Rousseau conține unele exagerări sau chiar minusuri, ea rămâne pentru gândirea pedagogică universală un punct de referință major.

4.4. Educația și învățământul în țările române (secolele XVII-XVIII)

Apariția în Țara Românească și în Moldova încă de la mijlocul secolului al XVII-lea a unor școli care aveau ca limbi de predare latină și elină a constituit pentru cultura acestor tinere state un fapt valoros apreciat, ca atare, de majoritatea studiilor care au tratat o asemenea problemă. Predarea în limba elină devine aproape exclusivă începând din secolul al XVIII-lea când se instalează în aceste țări domeniile fanariote.

Dorind să continue eforturile făcute de domnitorii români pentru sprijinirea culturii și învățământului în această parte a Europei, mulți dintre domnii fanarioti – Nicolae și Constantin

Mavrocordat, Grigore al II-lea Ghica, Ioan Callimachi, Grigore Alexandru Ghica, Alexandru Ipsilanti ș.a. au contribuit la înființarea și buna funcționare a unor instituții de învățământ și cultură.

De pildă, A. Ipsilanti hotărâște în anul 1776 să reorganizeze Academia Domnească de la București (înființată încă din anul 1694 de către Constantin Brâncoveanu). Ea avea să funcționeze

de acum pe patru cicluri, câte trei ani fiecare, făcând să crească durata studiilor la 12 ani. Predarea se făcea nu numai în elina, ci și în greaca, latina, franceza sau italiana.

Un alt exemplu îl constituie hrisovul domnului Tarii Românești, Constantin Racovita, în care se consemnează că „oricine va năzui la învățatura, totu să fie primit să învețe carte” înlesnind astfel accesul la învățatura și al tinerilor din paturile sărace.

Și în Moldova, prin hrisovul domnitorului Grigore al II-lea Ghica, se prevedea reorganizarea Academiei Domnești din Iași (înființată în anul 1717 sub domnia lui Nicolae Mavrocordat) și se înființează un număr de școli dintre care 26 erau românești.

În Transilvania, odată cu intrarea acesteia sub suzeranitatea Austriei, ofensiva culturală a catolicismului și a iezuitilor se intensifică, fapt care a determinat o creștere a numărului de instituții de învățământ aparținând celor patru biserici privilegiate (catolică, luterană, calvină și unitariană). Din păcate, populația românească majoritară, ca și religia ortodoxă, continua să fie tolerată și, în consecință, drepturile ce li se cuveneau, să fie mult diminuate. Acest fapt avea repercusiuni serioase și asupra accesului liber al tinerilor români la o formă sau alta de instruire. Ca urmare a acestui fapt, mulți tineri transilvăneni se instruiseră în Țara Românească sau în Moldova. Curtea de la Viena este obligată să acorde unele înlesniri cu privire la dreptul de instrucție și la îndeplinirea unor funcții în administrația statului tuturor confesiunilor.

Prin contribuția unor gânditori români ca Ioan Molnar-Piuariu, Gheorghe Sincai, Dimitrie Eustatievici ș.a. se intensifică acțiunea de organizare a unor școli românești sau de tipărire a manualelor (bucavnelor) în limba română. Se organizează astfel la Blaj (1782) și Sibiu (1783) primele cursuri de pregătire a învățătorilor pentru școlile românești.

Un important rol în pregătirea tinerilor intelectuali români l-a avut gimnaziul de la Blaj, singura școală de nivel înalt pentru românii din Transilvania. Aici se predau, cu predilecție, discipline cu caracter filologic-umanist, iar printre profesorii de renume s-au numărat și Samuil

Micu, Gheorghe Sincai, Petru Maior – distinși reprezentanți ai „Școlii ardelenice”, mișcare culturală progresistă a românilor din Transilvania.

Având un caracter antifeudal și constituind o expresie a conștiinței naționale în formare,

Școala ardeleană urmărea obținerea egalității în drepturi a națiunii române cu celelalte populații din principat și totodată înlăturarea stării de înapoiere a poporului român prin răspândirea culturii. Preluând ideea latinității poporului român de la umanistii secolului al XVII-lea și dezvoltând-o în spirit luminist, ideologiile acestei mișcări culturale au acționat și ca adevărați educatori, atât în domeniul teoriei pedagogice, cât și în cel al practicii educative.

Samuil Micu (1745-1806), considerat cel dintâi istoric modern al Transilvaniei, s-a preocupat îndeaproape și de problemele educației. Astfel, el traduce două lucrări cu caracter pedagogic („Etica sau învățătura obiceiuilor” și „Învățătura politicească”) aparținând lui

Baumeister la concepția căruia a aderat și el.

Gheorghe Sincai (1754-1816) devine în anul 1794 director al școlilor românești greco-catolice din Transilvania, calitate în care a militat pentru extinderea învățământului primar (ridicând numărul școlilor la aproape 300) pentru legarea lui de practica vieții și pentru introducerea de manuale în limba română. A scris și el astfel de manuale școlare. Unul dintre acestea a fost „ABC sau Alphavit pentru folosul și procopseala școalelor celor normalicești a neamului românesc” (1783), constituind o prelucrare după un abecedar. Manualul era alcătuit din două părți: una pentru elevi și alta conținând îndrumări metodice pentru învățători. De asemenea, tipărește o gramatică pentru folosul școlilor românești care cuprinde o serie de adnotări, exemple și texte în limba latină și română. În calitate pe care o avea, Sincai s-a preocupat și de pregătirea învățătorilor organizând pentru aceștia între anii 1784 și 1790 cursuri pe lângă Școala de obște de la Blaj.

Petru Maior (1753-1823) a fost un alt reprezentant de seamă al Școlii ardelenе, fost profesor la Școala din Blaj ca și Gheorghe Sincai și Samuil Micu. Lucrarea care l-a consacrat a fost „Istoria pentru începutul românilor în Dacia” (1812) scrisă în scopul constientizării tuturor românilor asupra originilor lor, asupra vechimii lor ca popor.

Angajat și el ca și ceilalți adepți ai Școlii ardelenе în dovedirea originii noastre latine, Petru Maior considera că limba română poate fi socotită „mama limbii celei latinești”. El se inspiră mult din folclorul românesc pentru a scrie cărți adresate părinților și preoților în vederea îndrumării și educării copiilor. Astfel de lucrări sunt „Didahiile” și „Provedaniile” în care își exprimă convingerile pedagogice sub forma proverbelor populare. Adepți și, totodată, continuatori ai ideilor sale pot fi amintiți și alți reprezentanți ai Școlii ardelenе: Ion Budai-Deleanu, Vasile Aaron, Ion Molnar Piuariu ș.a. Împreună, acești mari carturari români, au înțeles că formarea conștiinței naționale a poporului român nu se poate face decât prin educație și prin toate resursele ei.

Teme de reflecție:

1. Enumerați cel puțin trei note definitorii ale metodei inductive promovate de către Fr. Bacon ca temelie a unei cunoașteri științifice.

2. Argumentați și exemplificați valențele pozitive ale inducției pentru un învățământ modern.

3. Comentati semnificatia conceptului de „îndoiala metodologica universală” formulat de către autorul „Discursului asupra metodei”.

4. Comentati si argumentati importanta contributiei lui Jan Amos Comenius pentru fundamentarea unui învățământ modern.

5. Analizati principiile didacticii formulate de marele pedagog ceh Comenius în „Didactica magna” prin comparatie cu principiile „didacticii moderne”.

6. Enumerati si analizati cel puțin patru argumente în sprijinul afirmatiei conform careia Comenius este considerat promotorul organizarii sistemului de învățământ pe clase si pe lectii.

7. Precizati continutul si semnificatia principiului conformitatii cu natura care a stat la baza constituirii conceptiei pedagogice a lui J. J. Rousseau.

5. CONSTITUIREA PEDAGOGIEI CA ȘTIINȚA LA ÎNCEPUT DE DRUM

Amplificarea complexității fenomenelor sociale și politice la sfârșitul secolului al XVIII-lea și începutul celui de-al XIX-lea determina noi cerințe social-economice și, ca atare, noi schimbări în sistemul de învățământ. Acesta din urmă trebuia să asigure acum instruirea elementară pentru categorii tot mai largi de oameni și răspândirea cunoștințelor la niveluri de organizare socială tot mai diverse. Acest fapt impunea, la rândul său, dezvoltarea și perfecționarea acelor instituții care se preocupau de pregătirea cadrelor didactice și implicit, de dezvoltarea teoriei și practicii pedagogice. În aceste condiții, procesul de constituire a pedagogiei ca știință autonomă, cu un obiect propriu de studiu, cu un sistem conceptual și metodologic aparte, este stimulat și amplificat. Prin activitatea depusă și prin lucrările lor în aria acestei noi științe în formare, răspund noilor cerințe marii teoreticieni ai educației: Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart, Adolph Wilhelm Diesterweg, Friedrich W. Froebel ș.a..

5.1. Întemeierea științei educației pe natura umană (Johann Heinrich Pestalozzi)

Elvețianul Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) a fost unul dintre cei mai valorosi continuatori ai concepției teoretice a lui J.J. Rousseau cu privire la educația copilului. În plan practic, el merge mai departe decât Rousseau. Astfel, adunând la propria fermă un număr de copii săraci sau vagabonzi, Pestalozzi îi instruieste și îi învață cum să muncească pentru a se descurca în viață. Este un prim început pentru el ca viitor mare pedagog, dar un început care îl desemnează ca fiind primul care a realizat în mod practic îmbinarea muncii productive cu instruirea.

El era convins că sărăcia provine mai ales din lipsa cunoștințelor și înlăturarea unui asemenea neajuns i-ar ajuta pe oameni să muncească mai ordonat și mai eficient.

În anul 1780 Pestalozzi publică o culegere de cugetări intitulată „Orele de seară ale unui sihastru” în care continuă ideea lui Rousseau despre educația conformă cu natura, dar își exprimă propriile convingeri cu privire la rolul familiei în educarea copilului, la orientarea primilor săi pași în viață.

Aceste idei le continuă în romanul social „Leonard și Gertruda” și îndeosebi în lucrarea „Cercetările mele asupra mersului naturii în dezvoltarea genului uman” (1797). Aici el analizează cele trei mari stadii ale societății și ale individului în dezvoltarea și formarea sa ca ființă socială: vârsta naturală, socială și morală. Aceste stadii se succed în conformitate cu niște legi naturale, dar, prin forța omului și a educației, ele trebuie să devină și stadii ale educației.

Deși admira creația pedagogică a înaintasului său J. J. Rousseau, el critica concepția acestuia conform căreia „veacul de aur” al omenirii ar fi în trecut și nu în viitor. Manifestându-și încrederea în progresul moral al societății, el nu a încetat niciodată să acționeze pentru asigurarea condițiilor necesare creării unui mediu favorabil instruirii și educării copiilor, pregătirii lor pentru muncă și pentru viață. Implicarea lui concretă în conducerea instituțiilor care asigurau instruirea copiilor săraci sau a celor aflați în dificultate (la Stanz sau la Burgdorf) a însemnat și o cale, deosebit de eficientă, de a-și verifica și preciza metoda de instruire.

Acum se convinge de faptul că instrucția copilului trebuie să pornească de la cele mai simple elemente pentru ca apoi să se insiste pe asimilarea unor cunoștințe tot mai complexe. Pentru a face cunoscute ideile sale pedagogice și experiența sa practică în domeniul educației, Pestalozzi înființează propria sa școală care va fi punctul de plecare pentru înființarea „Societății amicilor educației”.

În anul 1801 înființează un „Institut de educație” și tot atunci publică una dintre lucrările care l-au făcut cunoscut în întreaga lume ca fiind un mare pedagog. Lucrarea se intitula „Cum își învață Gertruda copiii” și încerca să argumenteze rolul familiei și în special al mamei în formarea copilului pentru viață..

O scurtă analiză a lucrărilor sale cu caracter pedagogic ne va da posibilitatea să reținem câteva concluzii cu privire la aportul pe care el îl aduce la dezvoltarea teoriei și practicii educative:

a) Omul, prin natura sa, nu este perfect; ca atare, el poate deveni astfel doar prin exercitarea unei influențe educative corespunzătoare din partea societății. Influențând modul în care se desfășoară educația la nivelul întregii societăți, este posibil ca tendințele negative ale naturii umane să fie diminuate, iar cele pozitive să fie amplificate;

b) Scopul educației îl constituie dezvoltarea forțelor interne specifice naturii umane. Acestea pot fi dezvoltate numai dacă activitatea educativă se fundamentează pe iubire și pe credință;

c) Forțele interne cu care natura l-a înzestrat pe om se dezvoltă prin exercițiu. Acest lucru se va

realiza printr-o gradare continuă a sarcinilor ce trebuie îndeplinite;

d) În dezvoltarea calităților fizice ale elevilor, un rol însemnat îl are educația fizică. Exercițiile libere sunt întemeiate pe mișcările naturale ale organismului, dar ele contribuie, într-o mare măsură, la pregătirea pentru muncă a tinerilor. El propune efectuarea unor mișcări pregătitoare pentru exercitarea diferitelor activități care ar fi incluse astăzi în ceea ce numim gimnastică industrială;

e) Prin instructie se va asigura atât acumularea unui volum cât mai mare de cunostinte, cât si dezvoltarea fortelor psihice ale copilului. Ca atare, scoala va trebui sa actioneze atât în directia informarii tinerilor, cât mai ales, a formarii acestora. În acest proces, intuitia joaca, în conceptia sa, un rol hotarâtor cu deosebire la copiii mai mici. De pilda, predarea abecedarului trebuia sa fie precedata de cunoasterea prin intuitie a lucrurilor. Pe aceasta baza copilul era învatat sa foloseasca un anumit limbaj înainte de a învăta sa citeasca. Tot astfel, învăatarea scrierii trebuia sa fie precedata de efectuarea unor exercitii de desen care ar fi completat cunoasterea de catre copii a lucrurilor care îi înconjoara;

f) Educatia morala trebuia întemeiata pe viata afectiva a copilului. O asemenea concluzie nu era întrutotul originala. Ea fusese exprimata, într-o forma apropiata, de J. J. Rousseau. Dar daca la Rousseau se putea vorbi de posibilitatea unei educatii morale abia dupa vârsta de 15 ani, pentru Pestalozzi acest fapt devenea posibil la o vârsta timpurie. Cel mai simplu element care putea stimula dezvoltarea fortelor morale ale copilului era sentimentul de dragoste fata de mama sa. Mai târziu, acest sentiment se va extinde si asupra celorlalti membri ai familiei, iar odata cu intrarea copilului la scoala, el va simti o apropiere si o pretuire si fata de colegii sai. Extinzându-se si mai mult, acest sentiment va constitui fundamentul pe care se va cladi constiinta apartenentei sale la umanitate. Sentimentul de dragoste, odata dezvoltat, va sta si la baza dezvoltarii tendintei copilului spre actiuni morale. Prin exercitarea unor astfel de actiuni se dezvolta la copil disciplina, stapânirea de sine, sentimentul de întrajutorare etc. Abia odata cu formarea deprinderilor morale se pot însusi maximele morale, notiunile si regulile morale;

g) Lucrarile sale cu caracter pedagogic sunt construite pe convingerea ca, fundamentala pentru

formarea copilului pentru viata este educatia prin munca. Învatarea unei meserii era misiunea principala a învatatorului care va îmbina, în mod obligatoriu, pregatirea teoretica cu o pregatire practica: „orice teorie despre profesie este insuficienta daca nu e legata de practica efectiva”, spunea Pestalozzi în romanul pedagogic „Leonard si Gertruda”;

h) Învatatorul, ca îndrumator si formator al copilului, trebuia sa fie si un îndrumator al poporului, al ridicarii nivelului de cultura al acestuia. Pentru aceasta, Pestalozzi propunea ca învatatorii rurali sa fie recrutati din rândul saracilor pentru a cunoaste nevoile acestora si pentru a se putea apropia mai usor de ei.

5.2. Întemeierea pedagogiei pe etica si psihologie (Johann Friedrich Herbart)

Daca pedagogul elvetian Pestalozzi a încercat sa fundamenteze stiinta despre educatie pe natura umana si pe cunoasterea ei, J. F. Herbart (1776-1841) a fost cel care a încercat o astfel de fundamente, în primul rând teoretica, pe psihologie si etica. Aceasta pentru ca, în conceptia sa, etica este disciplina care ne arata care este scopul educatiei, iar psihologia întrucât ne arata cum trebuie sa actionam pentru a îndeplini un scop.

Aceasta convingere a sa este exprimata înca de la început într-un studiu intitulat „Pedagogia generala dedusa din scopul educatiei” (1806), dar o face cu si mai mare insistenta în studiile „Despre aplicarea psihologiei în pedagogie” (1831) si „Prelegeri pedagogice” (1835).

Nefiind întru totul de acord nici cu ideile etice si psihologice existente în acel timp, Herbart încearca sa construiasca el însusi o etica si o psihologie pe care sa le constituie apoi drept fundament al viitorului sistem pedagogic. Astfel, conceptia sa etica se va constitui pe urmatoarele idei etice, considerate de el ca fiind fundamentale:

a) Ideea de libertate interioara care exprima armonia dintre judecata si vointa; omul care actioneaza în acord cu gândurile sale este un om liber;

b) Ideea de perfectiune care exprima aspiratiile si nazuintele superioare ale omului si subordonarea lor unui scop;

c) Ideea de bunavointa care trebuia sa exprime armonia dintre vointa unui om si a celorlalti, tendinta lor de a evita conflictele;

d) Ideea dreptului care exprima capacitatea de a simti când ceva e drept sau nu si, în functie de

acesta, renuntarea la conflicte;

e) Ideea de echitate care exprima recunoasterea faptului ca binele trebuie rasplatit cu bine, raul

trebuie pedepsit. (Ion Gh. Stanciu, 1977, p.236)

Din cele cinci idei, decurge cu necesitate scopul educatiei care îl constituie dobândirea virtutii.

În ceea ce priveste conceptia sa psihologica, ea este de factura intelectualista, fapt care îl va conduce pe Herbart spre un intelectualism pedagogic. Conform acestuia, instructia reprezinta unica baza a educatiei si, ca atare, formarea unor reprezentari corecte despre morala, religie, munca etc. erau suficiente pentru o buna educatie. Aceste reprezentari se formau treptat, pe baza perceptiei, iar în totalitatea lor ele vor forma sufletul individului respectiv. Întreaga viata psihica a acestuia se reduce, asadar, la o combinatie de reprezentari din care rezulta apoi toate procesele psihice inclusiv sentimentele si vointa.

Pe o asemenea concepție Herbart va constitui așa-numita teorie a percepției, a acelui mecanism prin care noile reprezentări se integrează treptat în reprezentările formate anterior. Deși construcțiile sale teoretice, atât cele etice cât și cele psihologice sunt construite în mod arbitrar și puse la baza sistemului sau pedagogic, concepția sa cu privire la educație a avut un mare impact asupra tuturor momentelor care au marcat ulterior constituirea pedagogiei ca știință.

Procesul de educare, de formare a tinerilor trebuia să înceapă, în concepția lui Herbart, prin prezentarea pedagogiei generale, moment în care să fie elaborate noțiunile principale cu privire la teoria educației. Acestea ar fi: guvernarea, învățământul (didactica) și educația morală care, împreună, alcătuiesc ceea ce denumim noi educație.

a) Guvernarea (conducerea) este educația fără instrucție și cuprinde acele constrângeri pe care copilul trebuie să le simtă încă înainte de etapa școlarității, în mediul familial. Guvernarea se va intensifica prin aportul profesorului care va folosi ca mijloace de guvernare ocuparea și supravegherea. Interdicțiile la care copilul va fi supus îl vor obișnui pe acesta cu disciplina și cu ascultarea. Pentru aceasta, Herbart admite chiar și bataia atunci când vorbele blânde nu mai sunt de folos. Întrucât Herbart era convins că la o vârstă mai mică copilul nu poate fi educat pentru că nu poate dobândi ideile morale, guvernarea seamănă, în concepția sa, cu dresajul. Ca atare, în această etapă a dezvoltării copilului, hotărâtoare era subordonarea în totalitate a copilului voinței educatorului.

b) Instrucția (învățământul) reprezintă modalitatea de ocupare doar pentru copiii apti pentru instrucție, deoarece, pentru ceilalți copii, munca fizică trebuia să devină cea mai indicată formă de ocupare. Scopurile învățământului erau dobândirea virtuții și multilateralitatea interesului. Cel de-al doilea scop se întemeia pe primul și era considerat nu numai ca scop ci și ca mijloc de

atingere a lui. Variatele interese ale elevilor se formau prin cunoașterea lucrurilor (prin intermediul științelor naturale și a matematicii), dar și prin cunoașterea socială (prin intermediul disciplinelor filosofice și științelor istorice).

Din cele două tipuri de cunoaștere rezulta șase tipuri de interese fundamentale, câte trei din fiecare:

1. **interesul empiric** determinat de percepția lucrurilor (a formei, culorii, noutății acestora) și se manifestă printr-o întrebare simplă pe care copilul o adresează adulților sau chiar sîsiei: „ce este aceasta?”;

2. **interesul speculativ** care se dezvoltă pe baza reflecției asupra lucrurilor percepute („pentru ce?”);

3. **interesul estetic** rezultat din contemplarea și aprecierea lucrurilor percepute.

Din cunoasterea societatii si a oamenilor rezulta celelalte trei categorii de interese si anume:

1. **interesul moral simpatetic** este manifestat fata de familie si de cei apropiati;

2. **interesul social** care se manifesta pe baza extinderii relatiilor individului (cu grupul, cu societatea);

3. **interesul religios** rezultat în urma unei contemplari si reflectii generale asupra lumii.

Desigur, o asemenea clasificare a intereselor este artificiala, dar ea încearca sa evidentieze necesitatea asigurarii unei informari cât mai variate, corespunzatoare diferitelor domenii ale activitatii umane.

În strânsa legatura cu teoria aperceptiei si cu cea privind multilateralitatea interesului, Herbart analizeaza si rolul atentiei în procesul de învățământ. Ea se poate manifesta fie sub forma voluntara (determinata de interesul indirect al elevului si duce la însusirea unor cunostinte limitate), fie sub forma involuntara (determinata îndeosebi de maiestria profesorului de a provoca noi interese care conduc în final la dezvoltarea interesului multilateral).

Adaugând conceptia cu privire la rolul atentiei involuntare în îmbogățirea cunostintelor la teoria aperceptiei si cea a interesului multilateral, Herbart va fundamenta o teorie ramasa definitiv în tezaurul gândirii pedagogice universale: teoria treptelor psihologice. Aceasta teorie viza necesitatea ca procesul de însusire a noilor cunostinte sa urmeze patru „operatii” fundamentale: **claritatea, asocierea, sistema si metoda.**

Claritatea ideilor se asigura înca de la început de catre profesor, fie prin exprimarea cunostintelor, fie prin apelul la intuitie, punându-se accentul pe analiza acestora.

Asocierea se realizeaza prin conversatie, caz în care se insista pe înlăturarea noilor reprezentari cu cele anterior formate.

Sistema se refera la o pregătire a sistemului de cunostinte realizata prin generalizare (desprinderea de idei principale, definitii, legi, reguli).

Metoda vizeaza dezvoltarea la elevi a unei gândiri metodice prin aplicarea la noi cazuri concrete a generalizarilor facute anterior.

c) **Educatia morala** constituie cea de-a treia notiune fundamentala a pedagogiei generale care, alaturi de guvernare (conducere) si învățământ (didactica), alcatuiesc educatia în conceptia lui Herbart. Prin intermediul educatiei morale se împlinea scopul fundamental al educatiei: cel de cultivare a virtutii si, în final, cel de asigurare a unui comportament moral (a „tariei de caracter a moralitatii, cum îl numea Herbart).

„**Prelegerile pedagogice**”, lucrarea sa fundamentala în domeniul pedagogiei, pune un accent deosebit pe modul în care educatia morala trebuia sa asigure caracterul elevului. Dezvoltând teoria celor doua caractere (caracterul obiectiv si caracterul subiectiv), Herbart încearca

sa sustina ideea ca doar prin formarea unor deprinderi favorabile moralitatii tânărul va putea sa aplice în viata de zi cu zi principiile morale.

Reducând aproape în întregime educatia morala la procesul formarii deprinderilor de comportament, mai mult ca o educare a disciplinei, o supunere fata de constrângerile impuse de educator, Herbart sustine necesitatea unei educatii de tip rigorist.

Concluzionând asupra conceptiei pedagogice a lui Herbart, putem aprecia valoarea acesteia pentru fundamentarea pedagogiei ca stiinta riguroasa si sistematica.

5.3.Educatia ca adaptare (Herbert Spencer)

Filosoful englez Herbert Spencer (1820-1903) a ramas cunoscut îndeosebi pentru lucrarile sale filosofice, întemeiate pe tezele fundamentale ale stiintei secolului al XIX-lea, mai ales pe teza biologica a evolutionismului.

Preocuparile sale nu se limiteaza însa numai la filosofie, ci se extind dincolo de aria acesteia cuprinzând domenii variate: psihologie, biologie, sociologie si, desigur, pedagogie. Titlurile principalelor sale lucrari sunt un argument în sprijinul acestei afirmatii: „Principii de biologie”, „Principii de psihologie”, „Principii de morala” sau „Eseuri despre educatie”.

Conceptia sa pedagogica este întemeiata pe principalele sale convingeri filosofice. Fiind adept al evolutionismului, Spencer considera ca societatea este un organism social si, ca atare, se supune si ea legilor biologice. Si întrucât una din principalele legi biologice era legea luptei pentru existenta, el considera ca si în societate actiunea acestei legi este hotarâtoare. Ca o consecinta a acestor convingeri, Spencer interpreta normele morale ale societatii ca un efect al actiunii acestei legi în viata sociala.

Ca atare, orice comportament care contribuia la existenta, la supravietuirea omului în viata sociala, era considerat un comportament moral. Existenta individului era considerata astfel o consecinta, un efect al adaptarii acestuia la viata în societate. Pregatirea tinerilor pentru viata sociala pentru ca acestia sa se adapteze mai usor la cerintele societatii, constituia astfel pentru Spencer menirea fundamentala a educatiei. În lucrarea sa „Eseuri despre educatie” (1861), el enumera principalele activitati pe care omul le desfasoara pe parcursul vietii în pregatirea carora un rol hotarâtor revenea educatiei: conservarea, asigurarea mijloacelor de existenta, întretinerea familiei si educatia copiilor, mentinerea ordinii sociale si politice, satisfacerea gustului pentru frumos. În raport cu aceste genuri de activitati sociale, trebuia sa fie stabilite si principalele continuturi ale învatamântului: asigurarea unor cunostinte de fiziologie si igiena, învatarea scriscititului, învatarea socotitului, însusirea cunostintelor din diverse stiinte.

De retinut este faptul ca, în legatura cu activitatea de educare a copiilor, Spencer supune

atentiei o idee cu totul noua pentru acele timpuri: necesitatea însusirii de catre parinti a cunostintelor de psihologie si pedagogie în vederea îndeplinirii eficiente a acestui rol.

La baza întregii educatii Spencer pune studiul riguros al stiintelor care sa ofere atât o baza informativa, cât si una formativa pentru educatie. Pornind de la unii dintre înaintasii sai, dar si de la fundamentele conceptiei sale evolutioniste, Spencer formuleaza principalele principii ce urmeaza sa stea la baza instruirii:

-trecerea de la simplu la compus;

-trecerea de la concret la abstract;

-dobândirea cunostintelor prin activitatea elevului.

În legatura cu ultimul principiu, Spencer considera ca orice copil manifesta o tendinta spontana spre o anumita activitate prin care el cauta sa își satisfaca o anumita placere. De aceea, la vârstele mici, este necesar ca în educarea copilului sa se puna un accent sporit pe cunoasterea a ceea ce decurge dintr-o tendinta spontana a acestuia spre ceva anume.

Pe lângă aceste principii, Spencer evidentiaza si conditiile în care trebuie sa se desfasoare educatia pentru ca scopurile pe care le urmareste sa fie pe deplin îndeplinite:

- a) educatia sa fie o reproducere la un nivel redus a procesului de constituire a civilizatiei umane;
- b) sa aiba un caracter spontan;
- c) sa fie atragatoare prin ea însasi.

Insistând îndeosebi asupra ultimei dintre cele trei conditii, Spencer anticipeaza una dintre principalele idei sustinute de Ed. Claparede, întemeietorul educatiei functionale. Un accent deosebit este pus de Spencer pe educatia primita de catre copii în mediul familial si rolul educatiei fizice în dezvoltarea armonioasa a copilului. Aceste idei ale sale si multe dintre cele exprimate aici vor constitui puncte de plecare valoroase în constituirea fundamentelor pe care

avea sa se elaboreze „educatia noua”, specifica secolului XX.

5.5. Contributii la organizarea moderna a învățământului românesc (I. Eliade-Radulescu, N. Balcescu, Gh. Lazar, Gh. Asachi, C.

Dumitrescu-Iasi, S. Haret

Sfârșitul secolului al XVIII-lea și începutul celui de-al XIX-lea, în țările române, făcea imperios necesară dezvoltarea învățământului, elementar și superior, în limba română, sporirea

caracterului de masă al acestuia. Multi dintre cărmătorii vremii printre care Gh. Asachi (1788-1869), Gh. Lazar, I. Eliade-Radulescu, E. Poteca, D. Golescu ș.a. își pun cunoștințele în slujba organizării unui învățământ românesc viabil, eficient, cu nimic mai prejos decât învățământul apusean.

Gheorghe Asachi deschide un curs de inginerie și hotărnicie la Academia domnească din Iași și reușește să scoată o primă promoție de ingineri pregătiți în limba română în anul 1819. Gheorghe Lazar, scolar la Viena și fost profesor la seminarul teologic din Sibiu, deschide o nouă școală la București denumită de el „Școala academicească de științe filosofice și matematicești”. Fiind o școală de nivel superior în limba română, deschisă tuturor categoriilor

sociale, ea avea să dea un nou impuls dezvoltării învățământului în Țara Românească și în toate

teritoriile locuite de români. Eforturile depuse de Gh. Lazar au fost continuate de I. Eliade-Radulescu ce publică în anul 1828 o „Gramatică românească” menită să urmeze scrierea și învățarea limbii române de către elevi.

Se intensificau eforturile pentru organizarea învățământului sătesc și pentru pregătirea învățătorilor pentru școlile ce funcționau la sate. În anul 1838 începe să apară la Brașov „Foaie

pentru minte, inimă și literatură” condusă de Gh. Baritiu care dezbate în paginile sale și multiple probleme legate de organizarea învățământului românesc. Această publicație a avut un rol deosebit de important în dezvoltarea culturii românești, în antrenarea multor oameni de școală și de cultură din cele trei țări române în procesul de dezvoltare a învățământului românesc de toate gradele.

În Transilvania se remarcă în această perioadă Stephan Ludwig Roth care desfășoară o activitate susținută pentru răspândirea ideilor pedagogice ale lui Pestalozzi, dar și pentru aplicarea lor la realitățile societății transilvanene.

În Țara Românească procesele revoluționare din preajmă și de după anul 1848 aveau să aducă în prim plan o nouă viziune asupra societății și, implicit, asupra nevoii de educație.

În „Manualul bunului român” publicat în vara anului 1848 după înfrângerea revoluției, Balcescu scrie „Viata publica si sloboda este buna crestere si învățatura barbatilor, după cum scoala este buna crestere si învățatura copiilor”. Cetățeanul trebuie să fie „un om cu mintea împodobită cu învățatura si să își poată dezvolta barbatia si virtutea lui după puterile lui cele firești”. Fiind precursorul pedagogiei sociale în țara noastră, Balcescu s-a afirmat ca un gânditor ce a înțeles pe deplin ca numai într-o societate întemeiată pe dreptate socială este cu putință dezvoltarea integrală a tuturor cetățenilor indiferent de rangul social si de opiniile politice. .

Printre aceștia merita a fi menționați, cu prioritate, C-tin Dumitrescu-Iasi si Spiru Haret.

Primul dintre aceștia a rămas în istoria pedagogiei românești ca fiind organizatorul învățământului pedagogic superior si cel dintâi dintre reprezentanții pedagogiei originale românești.

Dacă legea instrucției publice din anul 1864 imprima învățământului un caracter preponderent filosofic si clasicist, prin contribuția lui C. Dumitrescu-Iasi si a lui Spiru Haret,

învățământul românesc capătă o nouă orientare si anume una realista. Prezentând noul proiect de lege a învățământului în 1898, C. Dumitrescu-Iasi propune, împreună cu Spiru Haret, diversificarea ultimelor patru clase ale liceului în trei secții: reală, modernă si clasică. Această nouă orientare avea să dea un nou impuls învățământului românesc, racordării lui la noile cerințe ale științei dar si cerințelor progresului economic ale cărui efecte se faceau tot mai resimțite în această parte a Europei.

Activitatea desfășurată în domeniul învățământului de către C. Dumitrescu-Iasi s-a

intersectat de nenumărate ori cu cea a lui **Spiru Haret (1851-1912)**, ctitor al învățământului modern din România. A fost deopotrivă om de știință si om al faptei, iar mulți l-au denumit, chiar în timpul vieții sale, „omul școlii”.

Primele lucrări, inclusiv teza de doctorat, îl consacra ca un veritabil om de știință (a fost primul român care și-a luat doctoratul în matematică la Sorbona). Din păcate, activitatea sa în

domeniul politic, al organizării si al desfășurării învățământului românesc l-a îndepărtat prea mult de cercetarea științifică. Îndeplinind funcții importante în Ministerul Instrucției Publice si

culminând cu funcția de ministru al învățământului în trei legislaturi, Haret s-a implicat în multe din acțiunile desfășurate la începutul secolului XX menite să ducă la perfecționarea învățământului românesc de toate gradele. Multe dintre studiile si articolele sale publicate în reviste si ziare, dintre rapoartele întocmite în calitate de îndrumător al învățământului (de pildă „Raport către Ministerul Instrucțiunii” – 1844, „Chestiuni de învățământ” – 1897, „raport către

rege” – 1903) scoteau în evidență un om preocupat nu numai de soarta învățământului, dar și de starea materială a țăranimii, de starea de înapoiere culturală a acesteia.

Într-unul dintre aceste rapoarte afirma că „chestia țărăneasca e o chestie de cultură pentru că dacă țărănul ar fi luminat, el ar ști să se apere singur dacă nimeni altul nu îl apără”. Astfel, este de înțeles de ce între anii 1901 – 1904 când îndeplinea funcția de ministru al învățământului, Spiru Haret și-a îndreptat atenția mai mult către învățământul primar rural, lărgind rețeaua de școli și preocupându-se de pregătirea cadrelor didactice din școlile satești. Școala primară din mediul rural trebuie „să răspundă chemării ei, trebuie să fie o pregătire pentru viața țărăneasca, sub toate manifestările ei, și cea mai înaltă dintr-însele este activitatea agricolă” (Raport adresat M. S. Regelui).

Prin legea învățământului din anul 1898, la elaborarea căreia el și-a adus o mare contribuție, se continuă eforturile celorlalți oameni de cultură și învățământ cu care a colaborat îndeaproape (vezi C. Dumitrescu-Iasi) privind orientarea învățământului secundar din România spre un învățământ realist.

Prin aceeași lege se da un nou impuls învățământului superior românesc, iar prin legea adoptată în anul următor, de asemenea prin contribuția sa, se vizează perfecționarea învățământului de tip profesional.

O contribuție aparte o aduce Haret la organizarea activității extrascolare a învățătorilor rurali. Fiind initiatorul unei astfel de activități, el solicită intelectualilor de la sate să contribuie, prin puterile lor, la ridicarea nivelului de cultură al țăranimii, la organizarea vieții și activității acesteia. Deși o astfel de măsură a avut și nenumărate critici, ea a contribuit mult la ridicarea

culturală și economică a țăranilor. Un moment important l-a constituit și crearea de către Haret a „Revistei generale a învățământului” (1905), publicație cu caracter pedagogic în care s-au putut supune problemele școlii unei dezbateri cât mai largi. Prin măsurile luate de Haret, numărul anilor de studii a crescut de la 4 la 5 ani iar „Agricultura” a fost introdusă ca disciplină de studiu separată de științele naturale. Chiar dacă se făcea o diferențiere în ceea ce privește pregătirea cadrelor didactice pentru oraș sau pentru mediul rural, o asemenea măsură a corespuns nevoilor pe care societatea românească le avea în acel timp.

Teme de reflecție:

1. Identificați principalele condiții pe care trebuia să le îndeplinească pedagogia pentru a se constitui ca știință autonomă.

2. Cum argumentati intentia lui Pestalozzi de a întemeia stiinta educatiei pe natura umana?

4. Sintetizati principalele asemanari si deosebiri existente între conceptiile lui J. J. Rousseau si J. Pestalozzi cu privire la educatia copilului.

5. Cum argumentati aprecierea conceptiei herbartiene drept „intelectualism pedagogic”?

6. Explicati însemnatatea teoriei aperceptiei formulata de catre J. Herbart pentru perfectionarea

procesului de învatamânt.

7. Realizati un comentariu care sa exprime opinia dvs. cu privire la continutul si semnificatia pedagogica a teoriei treptelor psihologice elaborata de catre J. Herbart.

5.SECOLUL XX – SECOLUL COPILULUI

Sfârșitul secolului al XIX-lea avea să evidențieze, din punct de vedere pedagogic , câteva tendințe, considerate „primele semne ale unor schimbări ce urmau să apară în educație”, dezvoltate într-un capitol cu același nume al unei lucrări de referință în literatura românească de gen (3, p. 19-32). În sinteză, acestea erau:

- **apariția „ școlilor noi ”** se produce pe fondul a două tendințe opuse: constituirea, din punct de vedere organizatoric, a unei mari diversități de sisteme naționale de învățământ și înregistrarea, concomitent, din punct de vedere didactic, a unei uniformități, ca expresie a acceptării și aplicării teoriei herbartiene a instruirii. Reacția față de sistemul intelectualist și autoritar prin excelență va consta, inițial, în apariția și funcționarea școlilor noi – **școli internat**, iar ulterior, în constituirea curentului pedagogic **educația nouă**. Semnificativă pentru înțelegerea specificului acestui tip de școală este precizarea lui Ferriere, după care ea este,, un internat familial stabilit la țară, unde experiența copilului servește de bază educației intelectuale, prin folosirea adecvată a lucrărilor manuale, și educației morale, prin practicarea unui sistem de autonomie relativă a elevilor” (apud 2, p. 21). Școlile noi pledau pentru procedee didactice mai active, mai variate și interesante, care veneau în întâmpinarea curiozității și intereselor reale ale elevilor; aceștia puteau aparține, inițial, celor avuți, pentru ca ulterior să se deschidă și categoriilor sociale mai puțin privilegiate. Prin intermediul lor se asigura un contact mai amplu al copiilor cu natura, pentru că, după Lietz, de exemplu, doar astfel se pot dezvolta simțurile, inteligența, sentimentele și voința. Acest contact urma să faciliteze echilibrul muncii intelectuale cu cea fizică, dezvoltare integrală a personalității și relații educative de tip familial. Dintre încercările de acest tip se numără școala de la **Abbotsholme (Anglia)**, creată de **Cecil Reddie** în 1889, prima în ordine cronologică, cea de la **Bedales**, organizată de **J., H., Badley** în 1893 ca și cele din **Germania**, promovate de **H. Lietz** începând cu 1896 și numite cămine rurale de educație sau Franța, 1899, prin **E. Demolins**, deschisă lângă Paris, la **Roches**. Lui Demolins i se datorează, de altfel, folosirea pentru prima dată a termenului de educație nouă, în titlul lucrării sale „L education nouvelle” (1898);

- **mișcarea pentru educația estetică** se constituie după ce devine tot mai evident caracterul unilateral și, prin aceasta incomplet, al perspectivei școlii tradiționale asupra personalității umane, definite exclusiv ca ființă rațională precum și asupra efortului educativ, înțeles aproape exclusiv ca modelare a intelectului. În Anglia, Germania, Austria se constituie școli de educație estetică, având ca scop fundamental promovarea artei, de la care se așteaptă o mai

mare pătrundere în cunoașterea realității, sensibilizarea ființei umane prin intermediul emoției estetice, cu consecințe asupra profilului său moral. În 1901 se creează Federația Internațională pentru Educația prin Artă. Întreaga efervescență produsă de asemenea idei atrăgea atenția asupra unei dimensiuni umane neglijate de școala și pedagogia secolului al XIX-lea: viața afectivă – și a unui gen de creație proprie omului, cu o deosebită forță educativă – arta sub toate formele ei;

- **educația extrașcolară** devine obiectul de interes al pedagogilor pe măsură ce numărul copiilor cuprinși în școală se amplifică și apar, treptat, unele dintre limitele educației formale, incapacitatea acesteia de a asigura o dezvoltare completă personalității umane, mai ales pe dimensiunile morală, fizică și estetică. Insistând asupra instruirii, școala îl ținea pe elev departe de frumusețile naturii, subaprecia necesitatea dezvoltării lui fizice și nu oferea posibilități mai largi de a cultiva civismul.

În acest context, la începutul secolului se constituie în Germania o adevărată mișcare pentru educația extrașcolară care a debutat cu apariția în 1901 a asociației tineretului școlar numită „**Wandervogels**” (Păsările călătoare). Aceasta organiza excursii în natură, punând accentul pe cultivarea rezistenței fizice, a disciplinei, a dragostei pentru natură și cântec. Una dintre formele cele mai bine organizate ale educației extra școlare și care a cunoscut o reală expansiune în numeroase țări a fost **scutismul** (cercetășia, la noi), înființat în 1908 de englezul **Baden Powell**. Conceput ca o cale de a-i asigura tânărului de la oraș șansa de a se bucura de natură chiar în mijlocul acesteia, întemeietorul mișcării susținea ideea că ea reprezintă cadrul în care se poate încerca folosirea, în scopuri educative, a tendinței spre joc a adolescenților. În acest mod ei se pot disciplina, își dezvoltă spiritul de observație, capacitatea de rezistență fizică, își formează o serie de deprinderi (acordarea primului ajutor, igienă, comportament), își cultivă patriotismul. Prin întreaga sa ofertă, scutismul se constituia atât ca o critică dar, în același timp, și ca o soluție față de intelectualismul exagerat al școlii clasice;

- interpretarea secolului ce de abia începea drept un „**secol al copilului**” pornește de la sporirea interesului pentru cunoașterea copilului ca o condiție pentru educarea lui cu rezultatele așteptate. Spre deosebire de școala tradițională, centrată pe educator, noile studii au în centrul lor copilul și vor culmina cu constituirea unei științe despre acesta – paidologia, știință care, chiar nerecunoscută ulterior, își continuă și astăzi investigațiile la punctul de întâlnire al pedagogiei cu psihologia copilului.

Elementul care a marcat definitiv intrarea într-un nou ev din punct de vedere pedagogic este lucrarea „**Secolul copilului**”, scrisă de **Ellen Key** apărută, providențial, în 1900 și precedată

de cuvintele atât de actuale după o sută de ani: „Tuturor părinților care au speranța să poată forma un om nou în secolul care vine” (4). Răsunetul pe care l-a stârnit în epocă nu se datorează atât noutății ideilor, cât, mai ales, asiduității cu care autoarea încearcă să promoveze, concomitent cu aspra critică pe care o realizează la adresa școlii și pedagogilor tradiționali, **un nou sistem de educație**. Practic, propune reorganizarea învățământului ca o „școală nouă”, întemeiată pe patru pietre unghiulare (4, p.83):

1. o specializare prevăzută acolo unde se întâlnesc aptitudini personale bine determinate;
2. concentrarea în jurul anumitor materii, în anumite epoci;
3. muncă personală pe toată perioada școlară;
4. contacte cu realitatea în timpul tuturor studiilor școlare

Se poate constata caracterul surprinzător de novator al concepției sale, chiar și pentru vremea noastră. Cu toate acestea, lucrarea penetrează memoria istoriei prin virulența cu care autoarea s-a raportat la sistemul școlar instituționalizat. În capitolul intitulat „Educația”, Eleen Key formulează câteva idei cu rol de **principii** pentru gândirea pedagogică ce începea să înmugurească:

- „Crima pedagogică curentă este aceea de a reprimă natura proprie a copilului, de a nu-l lăsa în voia lui (4, p.48) și de a-i suprapune natura adultului” (4, p.47);
- „A deveni tu însuși copil este prima condiție pentru a crește copii” (4, p. 48);
- „În raporturile strânse dintre copii și părinți aproape întotdeauna lipsește cea mai profundă trăsătură caracteristică a dragostei, adică înțelegerea” (4, p.49);
- „Singurul și adevăratul punct de plecare în educația copilului, din care vrem să facem o ființă socială, este de a-l trata ca atare, oțelindu-i în același timp curajul de a deveni o ființă individuală” (4, p.52);
- „Atâta timp cât tatăl și mama nu-și vor pleca fruntea în țărână, în fața măreției copilului; atât timp cât nu vor înțelege că vorba „copil” nu este decât o altă expresie pentru ideea de „majestate”; atât timp cât nu vor simți că în brațele lor doarme viitorul însuși, sub înfățișarea copilului, că la picioarele lor se joacă istoria, nu-și vor da seama că au tot atât de puțin dreptul și puterea de a dicta legi acestei ființe pe cât n-au puterea și nici dreptul de a impune legi în mersul aștrilor” (4, p. 72);
- „Trebuie să-l învățăm pe copil cât mai curând posibil ce înseamnă libertatea și primejdiile alegerii personale, dreptul și responsabilitatea voinței personale” (4, p.91)

Dintre cele mai clare **neajunsuri** evidențiate de autoare, reținem: tendința de înăbușire a naturii copilului; formarea unor oameni care aspirau mai mult să semene între ei decât să se diferențieze, apți, mai degrabă de păstrare și conservare decât de schimbare și inovare; caracterul hiperautoritar al educației care urmărea o socializare excesivă, prin intermediul dirijismului

exagerat. Față de acest neajuns al școlii tradiționale, Key propune ca activitatea educatorului să fie una de organizare a mediului pentru a permite manifestarea liberă a copilului, de ocrotire a acestuia față de posibilele contacte dăunătoare. Astfel, intervenția educatorului nu va mai fi o sursă de deformare a naturii acestuia. „Majestatea” sa copilul nu trebuie înțeles altfel decât ca o ființă liberă, care vrea să acționeze conform propriei sale naturi, în afara oricăror constrângeri. Datorită unor idei de asemenea factură, E. Key este considerată unul din reprezentanții educației libere, alături de Lev Tolstoi. Pledând pentru respectarea individualității copilului, pedagogul suedez apreciază la modul superlativ rolul familiei care ar trebui să-l formeze pe tânăr până la 15 ani, când acesta ar începe să frecventeze școala : „Primul meu vis este ca grădinița de copii și școala primară să fie peste tot înlocuite prin educația făcută în familie” (4, p.89).

Școala viitorului ocupă un loc foarte important în analiza realizată de E. Key. Ea va fi, după autoarea citată, o școală pentru toți, va continua educația tuturor, dar după un plan special destinat fiecărui individ. Efortul dascălului va fi unul organizatoric, el preocupându-se de asigurarea condițiilor unui învățământ activ, în care observația personală a elevilor este obligatorie și ea nu se substituie conferințelor și observațiilor profesorului. Autoarea va insista pe necesitatea ca elevul să fie ajutat să-și constituie propriul său stil de muncă intelectuală într-o manieră autentic euristică „munca sa importantă va fi să învețe elevul să-și facă propriile sale observații, să-și facă singur temele, să găsească el singur mijloacele de a folosi cărțile, dicționarele, hărțile, să învingă singur dificultățile întâlnite și să obțină astfel singura recompensă morală a eforturilor sale: o înțelegere mai mare, o forță cucerită!” (4, p.96).

Manualele vor avea un conținut dinamic și antrenant și este rostul școlii de a pune la dispoziția elevilor volumele originale, pentru ca operele să poată fi cunoscute în mod direct și complet. Pledoaria autoarei pentru bibliotecă și rostul ei am putea-o numi astăzi „înapoi la lectura adevărată”. „Biblioteca va fi sala de studiu cea mai mare, cea mai frumoasă, cea mai importantă, iar împrumutarea cărților va forma partea esențială a activității didactice” (idem)

În școala viitorului sunt foarte importante sentimentul frumosului și activitățile practice. Educația estetică se va realiza într-un mod difuz, indirect prin arhitectura și decorația școlii, prin operele de artă ce o vor împodobi și care vor crea posibilitatea admirării lor în libertate și liniște. Cadrul școlar trebuie, în mod fericit, să se completeze cu o grădină, cu spațiu de dans și pentru jocurile cu adevărat libere, pentru mișcare și educație fizică. Nu va exista nici o sală de clasă ci săli prevăzute cu un material complet pentru tratarea unor teme diferite ca și spații amenajate pentru munca personală a fiecăruia. Vizitarea muzeelor va completa această modalitate de învățare.

Disciplinele ce se vor studia trebuie să fie în acord cu vârsta copiilor. Școala se va limita la a le prezenta, dar nu le va impune nimănui. Se vor parcurge științele naturale, matematica, istoria, geografia (cele patru materii principale, care nu trebuie niciodată predate în același timp), limba maternă, o limbă străină, muzica, desenul. Organizarea parcurgerii lor se va corela cu anotimpurile (de exemplu, matematica se va preda iarna pentru că se potrivește cu aerul rece și pur al acestui anotimp).

O asemenea organizare a studiilor nu este prevăzută cu verificări și examene. „În școala visată de mine nu se va elibera nici un certificat, nu se va da nici o recompensă, nici un examen la sfârșitul studiilor” (4, p.96). Pentru că între finalitățile la care se raportează autoarea sunt de altă natură. Esențial este ca elevii să-și **formeze obișnuința liberei alegeri**, a liberului arbitru. Se creează condițiile ca tinerii și familiile lor să se debaraseze de teama profundă de „a nu parveni la ceva” pentru că adevăratul criteriu propus de Key în aprecierea oamenilor nu sunt vorbele, nici faptele ci **felul însuși de a fi** (se poate constata cu ușurință interioritatea criteriului, imposibilitatea de a evidenția vizibil altfel decât tot prin comportament acest parametru). În final, rostul educației este asigurarea bazei necesare realizării educației permanente, idee valoroasă atunci ca și acum. „Școala nu poate fi și nu trebuie să fie decât o pregătire pentru ca **tineretul să continue singur, tot timpul vieții, opera de instruire începută**” (4, p.102)

Intuind o serie de aspecte legate de activizarea învățământului și de educația permanentă, E.Key exagerează în direcția unei pedagogii de tip nondirectiv, care diminuează nepermis rolul educatorului la o vârstă la care elevii nu pot prelua pe cont propriu efortul formării.

Bibliografie

1. Bârsănescu, Ștefan, (1934-1935), Curs susținut la Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași;
2. Delors, J. (coord.), (2000). Comoara lăuntrică, Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, Iași: Polirom, ;
3. Stanciu, Gh. , I. (1995). Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, București: E.D.P;
4. Key, Ellen (1978) (trad.), Secolul copilului, București: E.D.P.

6. Momente în pedagogia secolului XX

Scopul unității de curs:

- Cunoașterea și interpretarea critică a principalelor concepții pedagogice ale secolului XX;
- Valorificarea ideilor actuale din concepția gânditorilor analizați, prin raportare la dificultățile actuale ale procesului de învățământ și la procesul reformei

Obiective operaționale—după studierea acestei unități de curs studenții vor trebui să:

- Identifice cele mai semnificative mișcări de idei pedagogice din secolul XX;
- Recunoască personalitățile reprezentative pentru fiecare orientare pedagogică;
- Analizeze critic, în esență, conținutul de idei al fiecărei orientări pedagogice;
- Desprindă ideile pedagogice de actualitate din concepția gânditorilor analizați;
- Interpreteze critic conținutul de idei al unui text pedagogic

Structura unității de curs:

1. Pedagogia experimentală
2. Pedagogia socială
3. Educația nouă
4. Școala și pedagogia românească în perioada interbelică
5. Școală și deșcolarizare
6. Puncte de vedere în filosofia educației
7. Pedagogia prospectivă
8. Propuneri educative la sfârșit de secol

6.1. Pedagogia experimentală

Constituită în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, orientarea pedagogică cunoscută sub acest nume a reprezentat o reacție față de caracterul speculativ al vechii pedagogii, care, lipsită de rigoare științifică, nu făcea decât să deducă, din diverse teze filosofice, opinii despre educație neconfirmate prin metodele științifice.

Apariția și dezvoltarea pedagogiei experimentale a fost reflexul, pe plan teoretic, a transformărilor înregistrate în secolul al XIX-lea în domeniul științelor naturii, îndeosebi la nivelul metodei. Asistăm la impunerea și generalizarea spiritului pozitivist în

cunoaștere și, mai ales, a **metodei experimentale**, metodă care dominând științele naturii a fost preluată și folosită pe larg și de științele socio-umane, până într-acolo încât a extins denumirea lor, obligând la alăturarea epitetului „experimentală” lângă substantivul psihologie sau pedagogie.

Pașii de început i-a făcut psihologia care, prin W. Wundt și Th. Ribot, a creat primele laboratoare de **psihologie experimentală**, la Leipzig și Sorbona, deschizând drumul acestui tip de cercetări care, foarte curând, și-au arătat roadele în progresul înregistrat de psihologia genetică și psihologia copilului, prin realizările lui A. Binet, P. Janet, H. Pieron.

Foarte curând, această modalitate de a cunoaște și interpreta fenomenele și procesele s-a transferat în domeniul pedagogiei, cu atât mai mult cu cât criticile la adresa ei se înțețiseră, până într-acolo încât A. Binet afirma că „în pedagogie totul a fost spus, dar nimic nu a fost probat” (apud 1, p.33). Ideea fundamentală a noii orientări era aceea că pedagogia va deveni științifică în momentul în care toate **tezele ei vor fi formulate sau confirmate cu ajutorul experimentului și în afara oricăror influențe filosofice**, ceea ce era o greșeală în abordarea fenomenelor educative, producând o îngustare a concepției despre educație și posibilitățile ei. În același timp, se exagera asupra posibilității de a măsura riguros și experimenta în termeni analogi celor din științele naturii orice realitate paideutică, mai ales în condițiile lipsei oricărui suport filosofic.

În ciuda **limitelor** sale evidente, pedagogia experimentală a avut un mare **merit** în dezvoltarea pe termen lung a științelor educației, în măsura în care a introdus în corpul științei un pachet de idei confirmate experimental. Cu prilejul acestor studii s-a îmbunătățit arsenalul de metode de cercetare pedagogică specific domeniului, la experiment adăugându-se metoda statistică, a anchetelor precum și o folosire mai riguroasă a metodei observației.

Începutul studiilor experimentale în psihologie l-a reprezentat copilul, în calitatea sa de obiect al educației. În același timp, nu era posibilă o cercetare nemijlocită asupra educației, fără a cunoaște elevul. De aceea asistăm la o împletire și o dezvoltare concomitentă a pedagogiei și psihologiei copilului pe fundamente experimentaliste. Dintre personalitățile marcante ale orientării, ne vom opri atenția asupra lui Alfred Binet (în Franța), Ernst Meumann și August W. Lay (în Germania).

Alfred Binet (1857-1911), deși a avut o largă pregătire în domeniul juridic, al științelor naturii și al medicinei a fost captivat de psihologia copilului și, de aici, prin extinderea

preocupărilor, de pedagogie. În 1898 publică, împreună cu V. Henry lucrarea „La fatigue intellectuelle”, în care se regăsește **pledoaria sa pentru o pedagogie experimentală**: „Pedagogia veche (...) are un mare păcat: este rezultatul ideilor preconcepute; operează cu afirmații necontrolate, confundă demonstrațiile riguroase cu citațiile literare, înlocuiește faptele cu discursuri”(apud 1, p. 35).

Cu lucrarea „Studiul experimental al inteligenței” (1903) Binet propune probe și tehnici speciale care să-i permită măsurarea tuturor funcțiilor psihice. Instrumentul cel mai cunoscut este **scara metrică a inteligenței**. Aceasta consta dintr-un număr de probe-corespunzătoare fiecărei vârste; vârsta mintală (gradul de inteligență) era proporțională cu numărul rezolvărilor corecte la probele date. Noțiunea de vârstă mintală, introdusă de Binet, este completată cu o alta, cea de cotă sau coeficient al inteligenței-I.Q. (sintagma îi aparține lui W.Stern) care se prezintă ca un raport între vârsta mintală și vârsta cronologică, rezultatul fiind înmulțit cu 100. Intuind, pareă, exagerările pe care le va produce în timp folosirea testelor sale, Binet atrăgea încă de pe atunci atenția că scara metrică „nu-i un cântar de gară pe care e destul să te urci ca să-ți arate greutatea” (apud 1, p.35).

Pentru a reuși o experimentare reală, el organizează un **laborator de cercetări psihologice și pedagogice** atașat pe lângă o școală primară. Aici a folosit experimentul de laborator și natural, individual și colectiv. Rezultatele au reprezentat materialul pe care Binet l-a sistematizat și prezentat în lucrarea „Idei moderne despre copii”(1909), unde expune date noi cu privire la dezvoltarea fizică a copilului, a inteligenței, memoriei și aptitudinilor acestuia pentru ca în ultimul capitol să se preocupe de educația morală.

Interesat de relația dintre educație și viața cotidiană a copilului, Binet va susține că educația trebuie să asigure adaptarea individului la realitatea înconjurătoare. Ca atare, valoarea pregătirii poate și trebuie să fie măsurată, ocazie cu care introduce noțiunea de **eficiență a învățământului** (noțiune căreia i se acordă importanța meritată mult mai târziu, pe măsură ce docimologia se constituie și evoluează ca domeniu de sine stătător în perimetrul științelor educației). Aceasta se poate determina cu ajutorul unor **probe standard pentru o clasă de elevi**, prin intermediul cărora se identifică progresul elevilor, se depistează copiii cu nevoi intelectuale speciale (de altfel, el este un adevărat promotor al învățământului special, un optimist în raport cu problema perfectibilității copiilor anormali, în capacitățile acestora de integrare în viața socială cotidiană), se pot face aprecieri cu privire la eficiența metodelor și procedeele didactice folosite, se apreciază valoarea unui cadru didactic.

În domeniul inteligenței, domeniu de care Binet s-a preocupat în mod deosebit, susține că se pot și trebuie realizate **exerciții de ortopedie mintală**, în sens de îndreptare a capacităților intelectuale, de creștere a capacității de operare pe plan intelectual, ceea ce echivalează cu recunoașterea rolului educației în dezvoltarea inteligenței copilului. Acceptând ideile școlii americane de pedagogie despre rolul acțiunii practice, nemijlocite pe care trebuie să o realizeze elevii pentru a învăța cu succes (J. Dewey – learning by doing), Binet face corelații valoroase despre raportul dintre conceptul de inteligență și cel de adaptare.

Ernst Meumann (1862-1915), reprezentantul cel mai apreciat al pedagogiei experimentale de la începutul secolului XX, se impune ca un autentic fondator al acesteia, promovând aceeași critică aspră la adresa pedagogiei clasice, pe care o dorea înlocuită cu alta „de teren”, puternic susținută de fapte, observații și experimente științifice. În principala sa lucrare „Prelegeri introductive în pedagogia experimentală și bazele ei psihologice” evidențiază că specificul pedagogiei experimentale este **investigarea fenomenului educației prin intermediul experimentului**, pentru a pune în

valoare relațiile cauzale și a contribui la desprinderea legilor educației. Chiar în contextul în care pedagogia experimentală cucerea teren teoretic, E. Meumann nu cade în greșeala de a exagera rolul acesteia, ci doar o propune ca o componentă a științelor pedagogice, recunoscând că există domenii ale acestora care nu țin de domeniul cercetării faptelor (de ex., stabilirea finalităților educației, care rămâne de competența filosofiei educației). E adevărat, ca o parte ce se constituie „ca bază a întregii pedagogii, ca știință sintetică despre copil, educație și profesor” (3, p.82).

Dintre **principalele paliere ale activității elevilor** cărora li se acordă importanță le reținem pe următoarele:

- analiza muncii fizice și psihice a elevilor, analiză pe baza căreia se constituie o tehnică și o economie a muncii intelectuale a elevilor;
- determinarea condițiilor oboselii în urma consumului de energie fizică și psihică, prevenirea oboselii și realizarea odihnei active și pasive la elev și profesor;
- stabilirea raportului dintre activitatea școlară în colectivul clasei și cea de acasă;
- examinarea activității elevilor la diferite discipline.

În **sinteză, concepția sa pedagogică** este foarte bine prezentată de D. Todoran în următorii termeni (4, p.12):

- pedagogia este o știință empirică, bazată pe experiență;

➤ pozitivarea regulilor și normelor pedagogice este posibilă prin cercetarea științifică a fenomenelor educaționale, în practica vieții școlare și sociale, îndeosebi prin metoda experimentală;

➤ toate cercetările și măsurătorile educaționale pornesc de la copil și vor fi adaptate stadiului evolutiv și legilor de dezvoltare a acestuia, legi experimentale, determinabile;

➤ în consecință, problematica pedagogiei experimentale ar cuprinde:

1. cercetarea dezvoltării corporale și psihice a copilului;
2. observarea dezvoltării specifice a aptitudinilor lui psihice;
3. studierea diferențiată a individualității copilului;
4. constituirea unei științe despre dotare căreia îi aparține măsurarea inteligenței;
5. observarea copilului în activitatea sa școlară;
6. analiza activității psihice a copilului în procesul asimilării diferitelor materii de

învățământ;

➤ pe temeiul acestor studii, cercetări și observații, se vor stabili măsurile ce trebuie luate de profesor, precum și metodele activității educaționale și didactice;

➤ mijloacele de cercetare sunt: experimentul, observarea, culegerea și prelucrarea de date, statistica; experimentul psihologic este dublat de experimentul instructiv care verifică și compară diferitele metode de învățământ în vederea valorificării rezultatelor obținute în activitatea didactică viitoare;

➤ observările și datele educaționale culese pe căi neexperimentale vor fi păstrate și se vor ordona și valorifica sistematic – ceea ce nu se realizase până atunci.

Convingerea deplină a pedagogului, aceea că doar atunci când vom stăpâni, pe

baze experimentale, știința despre copil, educație și profesor vom putea orienta eficace educația tineretului spre idealurile oferite de etică, filosofie, cultură în general, poate constitui și astăzi un îndemn la o studiere completă a fenomenului educativ, una care să asigure întâlnirea experimentului pedagogic cu filosofia educației.

W. August Lay (1862-1926), deși considera că știința educației trebuie să se bazeze pe cunoașterea copilului și a rezultatelor acțiunii factorilor educativi, cognoscibile pe bază de observație și experiment, începuse să manifesta o anumită reticență față de metode testelor, în condițiile în care aceasta începuse să se utilizeze tot mai frecvent și nerațional. Lui i se atribuie (3, p.76) crearea termenului de pedagogie experimentală, apreciindu-se că este autorul primei didactici experimentale și fondatorul primei reviste de pedagogie experimentală.

În lucrarea „Școala faptei (activă)” subliniază necesitatea **extinderii activităților practice** ale elevilor, folosind forme cât mai diverse și atractive (munca manuală, modelaj, desen, dramatizări, cânt, muzică, dans) dezvoltând o concepție valoroasă despre rolul activizării elevilor în procesul de învățământ, idee deosebit de actuală astăzi. În opinia sa, orice **lecție trebuie să aibă trei momente**: perceperea sau observarea, ca sursă de date, informații, impresii; prelucrarea lor de către conștiință și exprimarea, exteriorizarea a ceea ce a fost perceput și prelucrat. Inspirându-se dintr-o teorie biologizantă cu privire la relația dintre organism și mediu, autorul nu a putut să nu plătească tribut unui reducționism pedagogic, evident în modul în care accentuând, în spirit experimentalist, prima și ultima dintre etape, neglija procesul însuși al asimilării conținuturilor (tocmai pentru că acesta nu se putea măsura și observa în mod nemijlocit).

La baza întregii sale concepții stă ideea comună pentru începutul de secol: „toată știința educației trebuie să se întemeieze pe **cunoașterea copilului**, obținută prin examinarea lui exactă” (apud 3, p.77). De la această idee-forță se constituie întreg programul pedagogiei sale experimentale, centrat pe copil **în vederea stabilirii factorilor** (individuali, naturali, sociali) **educației** și **rezultatelor** acesteia (proprietăți și aptitudini corporale, proprietăți și aptitudini de observare, proprietăți și aptitudini pentru activitatea spirituală și/sau pentru creație). Acestea devin, automat, și unghiurile de vedere din care trebuie studiat copilul.

Înaintând în studiul copilului din perspectiva factorilor, A. Lay ajunge să coreleze **existența acestuia cu comunitatea** din care el face parte și care se extinde succesiv, atât din punct de vedere natural cât și social. Câștigul considerațiilor sale pe această temă este concluzia la care ajunge, aceea a raportului semnificativ între educație și mediu în formarea personalității „omul este într-o mare măsură un produs al comunității de viață” (apud 3, p.78).

Cunoașterea copilului trebuie să fie urmată de identificarea direcțiilor în care urmează ca acesta să fie format. Acesta este prilejul cu care autorul analizează dezvoltă considerații valoroase cu privire la **idealul și scopurile educației**. El reușește să distingă între un scop suprem, un ideal final

al educației și scopuri educative concrete, care trebuie realizate pe trepte sau perioade. Iată de ce educația trebuie să-și fixeze scopuri intermediare în funcție de vârsta elevilor, ceea ce atrage logic concluzia că **normele educative au o valoare relativă, în raport cu vârsta elevilor**, implicit mijloacele educative, sistemul pedepselor și recompenselor trebuie flexibilizat în raport cu același criteriu.

Prin operele lor, dar mai ales prin unele din ideile pe care le-au susținut, cei trei autori prezentați sunt adevărați deschizători de drumuri noi pentru știința educației. Adepții lor au aprofundat teoria și practica fundamentată de ei până la nivelul la care discutăm astăzi despre pedagogia experimentală ca ramură distinctă a științelor educației.

6.2. Pedagogia socială

Constituirea sociologiei ca știință de sine socială, ca teorie asupra faptelor sociale, interpretarea raporturilor de interdependență dintre individ și societate au afectat și explicațiile de tip pedagogic până la constituirea unei nou tip de teorie asupra educației, care considera că factorul principal al dezvoltării ființei umane, precum și scopul creșterii sale îl constituie societatea. Denumirea sa a fost, din acest motiv, **pedagogie socială**. Întemeierea și dezvoltarea sa a reprezentat, concomitent, o replică și la adresa individualismului îngust, teorie care nu susținea decât că educația trebuie să pornească de la individ și să se întoarcă la el, ca punct final. Noua știință pedagogică recunoștea de la bun început fundamentele ei sociologice „Pedagogia socială înseamnă că știința despre educație trebuie să se întemeieze pe știința despre viața socială” va susține unul din promotorii ei, **Paul Natorp** (apud 1, p.40), autor care va exprima și unul dintre principiile fundamentale ale noii teorii: **comunitatea educă, ea este scopul și mijlocul educației** (idem). Dintre adepții noii teorii pedagogice ne vom doar la doi, considerați cei mai semnificativi: Emile Durkheim și Georg Kerschensteiner.

Emile Durkheim (1858-1917) a dezvoltat pedagogia socială ducând până la ultimele sale consecințe propria teorie sociologică. Noțiunea cu cel mai puternic impact explicativ este aceea de **fapt social**. Durkheim ajunge la ea pentru că se preocupa de modul în care fenomenele sociale ar putea fi cercetate în aceeași modalitate cum se întâmplă cu fenomenele lumii fizice. Ca obiect de studiu al sociologiei, faptul social este considerat ca lucru, **exterior individului** și exercitând asupra lui o **influență constrângătoare** (de exemplu, normele juridice și morale, dogmele și riturile religioase, obiceiurile, regulile de comportare, limbajul, sistemele economice, sistemul de educație).

Din această perspectivă societatea devine o realitate de sine stătătoare, exterioară indivizilor, cu însușiri specifice, care se suprapune acestora. Individul, ca om, este un produs al societății. Așa cum subliniază M. Ralea analizând teoria lui Durkheim, pentru acesta ceea ce este, într-un anumit moment, în om (valori, norme) a fost mai întâi în societate. De aici decurge puterea, autoritatea societății față de individ (5, p.138-162).

De pe o asemenea poziție el a abordat problemele **educației**, considerând-o pe aceasta drept „**mijlocul prin care societatea își reînnoiește neîncetat condițiile propriei sale existențe**” (6, p.68). Așa se explică diversitatea sistemelor educative: prin schimbările sociale care au antrenat și modificări paideutice. Omul realizat prin educație este cel pe care societatea îl solicită.

Din punct de vedere strict teoretic, Durkheim propune o nuanțare conceptuală cel puțin interesantă. El vorbește despre trei domenii, care, împreună, ar putea să exprime mai bine efortul formativ. E vorba despre **pedagogie, știința educației și arta educației**. **Pedagogia** nu poate studia educația așa cum se desfășoară ea la un anumit moment dat pentru că rostul său nu este unul explicativ, descriptiv ci unul normativ, orientativ, arătând cum ar trebui să se producă educația. De aceea, pedagogia privește în viitor. Ea are menirea de a-i oferi educatorului mai multe idei, în vederea coordonării activității, își propune să indice modalități de concepere a educației, nu de a o practica. Aici intervine **știința educației**, cu un triplu obiect de studiu:

1. sistemele de educație existente în fiecare țară sau epocă;
2. tipurile de educații și explicarea lor;
3. instituțiile pedagogice și funcționarea acestora.

Aceasta va studia, deci, educația, ca orice fapt social, în calitatea ei de sistem de practici, de maniere, de cutume, care constituie fapte definibile, de aceeași consistență ca și celelalte fapte sociale. Spre deosebire de pedagogie, va studia trecutul și prezentul. **Arta educației** constă în moduri de acțiune în procesul paideutic; ea se constituie din experiența câștigată în practica educativă.

Rezultatul acestei analize este **definiția** propusă **educației** ca **act de socializare metodică** a tinerei generații, ca acțiune exercitată de către generațiile adulte asupra celor ce nu sunt pregătite pentru viața socială (6, p.39). Educația are ca obiect să determină la copil acele transformări fizice, intelectuale și morale în baza cărora acesta va reuși o bună inserție socială. Iar modelarea este acceptată de bună voie, nu în mod silit, pentru că prin ea individul dobândește recunoaștere, securitate și autonomie.

O asemenea prețuire acordată factorului social în dezvoltarea personalității nu putea să nu atragă **diminuarea rolului celui ereditar**. Înclinațiile cu care omul se naște sunt, după autorul

analizat, foarte maleabile, cu largi posibilități de dezvoltare iar evoluția pe care o dobândesc depinde, în mod hotărâtor, de influențele ce se exercită asupra lor.

Transformarea prin educație a individului înzestrat cu un anumit potențial nu este un proces ușor, nedureros, ludic sau întâmplător. Durkheim se opune ideii că educația trebuie să fie în conformitate cu impulsurile copiilor. Dimpotrivă, rolul ei este să-i ajute pe aceștia să-și stăpânească impulsurile, să le subordoneze unor exigențe sociale superioare. Iar aceasta se realizează printr-un proces serios, nu prin joc, modalitate care este amăgitoare.

Socializarea pe care o gândește Durkheim ca realizată prin educație este, în primul rând, **educație morală. Moralitatea** are, în structura sa, trei **elemente constitutive**:

1. **spiritul de disciplină** a cărui educare se întemeiază pe două dispoziții specifice copilului: tendința de a imita și repeta ceea ce a văzut și învățat; sugestibilitatea ridicată față de stimulii externi. Esențială devine formarea deprinderilor morale ;

2. **atașamentul față de grupul social** care presupune trei căi: cunoașterea de către copil a societății din care face parte, obișnuința cu traiul în comun și desfășurarea unor activități practice de interes obștesc;

3. **autonomia voinței**, prin care se exprimă acceptarea normelor sociale, se formează în același timp cu structurarea autonomiei grupului.

Dincolo de toate exagerările și neajunsurile unor explicații pedagogice de tip sociologizant, teoria sa este valoroasă prin efortul de a așeza știința educației pe un teren solid, în care raporturile dintre individ și societate au un rol bine definit în formarea personalității.

Georg Kerschensteiner (1854-1932) și-a concentrat interesul asupra organizării învățământului pentru tineretul antrenat, deja, în procesul muncii. Pentru el, poporul semăna cu un copil mare, dar insuficient educat pentru că instituțiile culturale ale statului german din vremea sa nu reușeau o **educație cetățenească** consistentă. De aceea, în lucrarea „Noțiunea de educație cetățenească” el propunea continuarea ciclului primar de școlaritate cu încă trei ani de studiu, care formau școala supraprimară ca și continuarea educației cetățenești până la adolescență și prima tinerețe, dincolo de încheierea stagiului militar.

Două erau demersurile formative care urmau să asigure succesul acestor școli, numite **școli ale muncii: educația tehnică** (profesională) care avea virtuți în direcția cultivării conștiințiozității, hărniciei, perseverenței, devotamentului, plăcerii muncii și **educația cetățenească** prin care trebuia să se asigure devotamentul față de statul german, pentru că rolul acestuia era de a împăca interesele diferite ale indivizilor și categoriilor sociale care îl compun. Munca, activitatea practică nu era izvor de cunoștințe, cât, mai ales, un mijloc de formare a deprinderilor motrice și un izvor de virtuți cetățenești. Concepția sa, cu vizibile accente

antisocialiste, se întemeia pe „**teoria bazelor interne ale educației**”. Conform acesteia, în orice om există două tendințe contrarii: egoismul și altruismul. Acesta din urmă se dezvoltă o dată cu gradul de cultură. Ca atare, există două tipuri de formare, ambele urmărind cultivarea altruismului:

1. **educația autonomă**, proprie celor cultivați care au capacitatea de a ajunge singuri să se subordoneze normelor sociale;
2. **educație eteronomă**, proprie celor insuficient cultivați și care au nevoie de o formare a lor printr-o intervenție exterioară.

Chiar dacă susține rolul important al muncii pentru înălțarea spirituală a omului, G. Kerscheinstainer nu poate fi considerat un precursor al educației noi.

Bibliografie

1. Stanciu, I., Gh. (1995). Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, București: E.D.P.;
2. Cucoș, C. (2001). Istoria pedagogiei, Iași: Polirom;
3. Bârsănescu, Șt. (1976). Unitatea pedagogiei contemporane ca știință, București: E.D.P.;
4. Todoran, D. (1973). „Studiu introductiv” la Rousseau, Jean- Jacques, Emil sau despre educație, București: E.D.P.;
5. Ralea, M. (1958). Emile Durkheim, în Scrieri din trecut, vol. III, București: E.S.P.L.A.;
6. Durkheim, E. (1980). Educație și sociologie, București: E.D.P.;

6.3. Educația nouă

Întreaga mișcare a ideilor pedagogice de la începutul secolului analizată până acum („școlile noi”, mișcarea pentru educație estetică, interesul pentru cunoașterea și evoluția optimă a copilului exprimat de E. Key, pedagogia experimentală și cea socială) a generat o **nouă concepție despre educație, fundamental diferită** de cea a secolului precedent. Reprezentanții săi, **John Dewey, Maria Montessori, Edouard Claparede, Ovide Decroly**, au promovat, spre deosebire de școala tradițională, o educație axată pe copil, nu pe educator, centrată pe nevoile tânărului în formare și nu pe conținutul de învățat, generând prin aceasta o autentică „revoluție copernicană” în domeniu.

În liniile sale esențiale, **diferența** dintre pedagogia clasică și cea nouă ar consta în următoarele elemente, așa cum sunt ele evidențiate de partizanii curentului educația nouă (apud 2, p.216):

| Caracteristici | Pedagogia tradițională | Educația nouă |
|---------------------|--|--|
| Terminologie | <ul style="list-style-type: none">• concepție tradițională• limbaj închis și formalist• abordare mecanică• viziune enciclopedică• învățământ dogmatic• demers centrat pe școală | <ul style="list-style-type: none">• concepție nouă• școală activă• educație funcțională• școală reînnoită• abordare organică• viziune deschisă și informală• școală nouă• educație puerocentristă |

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| | | |
| Finalitatea educației | <ul style="list-style-type: none"> • transmiterea culturii „obiective” generațiilor viitoare • formarea copilului • valori obiective: Binele Adevărul, Frumosul | <ul style="list-style-type: none"> • transmiterea culturii pornind de la forțele reale ale copilului • facilitarea dezvoltării forțelor imanente ale copilului • valori subiective, personale |
| Metode | <ul style="list-style-type: none"> • educație „din afară” înspre „înăuntru” • punct de plecare: sistemul obiectiv al culturii care se desparte în „felii” pentru a fi învățate • pedagogie bazată pe efort • școală pasivă • enciclopedism | <ul style="list-style-type: none"> • educație „dinăuntru” către „în afară” • punct de plecare: partea subiectivă, personală a copilului • pedagogie bazată pe interes • școală activă • educație funcțională |
| Concepția asupra copilului | <ul style="list-style-type: none"> • copilul este flexibil, modelabil precum ceara • copilul are mai puțină valoare în comparație cu adultul • trebuie acționat asupra copilului • este vizată mai ales inteligența • copilul urmează un program definit dincolo de el, de posibilitățile sale | <ul style="list-style-type: none"> • copilul are nevoi, interese, o energie creatoare • copilăria este o valoare prin ea însăși • copilul acționează • există o dezvoltare integrală la nivelul educatului • programul gravitează în jurul copilului |

| | | |
|---|---|---|
| Concepția asupra programului | <ul style="list-style-type: none"> • conținutul care trebuie predat copiilor nu ține cont de interesele acestora (cultură obiectivă) • programul este idealist (conținut decontextualizat) | <ul style="list-style-type: none"> • interesele copiilor determină programul (ca structură și conținut) • programul este realist (conținutul este legat de mediul de proveniență al copilului) |
| Autori | <ul style="list-style-type: none"> • tradiția se pierde în cele mai vechi timpuri | <ul style="list-style-type: none"> • Montessori, Decroly, Claparede, Ferriere, Cousinet, Freinet, Dewey |
| Concepția asupra școlii | <ul style="list-style-type: none"> • mediu artificial creat • distanță față de emoții • acolo, odinioară (glorificarea școlii de altădată) • rezolvarea unor probleme artificiale • școala pregătește viitorul copilului uitând de prezentul lui | <ul style="list-style-type: none"> • mediu natural, socializat, în care se derulează viața copilului (școala ca mediu de viață) • spontaneitatea copiilor • aici și acum • rezolvarea unor probleme reale ale copilului • școala face ca adevăratele probleme ale copilului să fie evidențiate |
| Rolul profesorului | <ul style="list-style-type: none"> • profesorul conduce | <ul style="list-style-type: none"> • profesorul ghidează, consiliază, trezește setea de cunoaștere la copil. Este o persoană resursă • copilul este în centrul acțiunii |

| | | |
|-------------------------|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • profesorul este în centrul atenției: el este cel ce furnizează cunoștințele • profesorul este activ; el face exercițiul în fața copilului, este modelul de imitat | <ul style="list-style-type: none"> • copilul exersează, experimentează |
| Disciplina | <ul style="list-style-type: none"> • disciplină autoritară (extrinsecă individului: recompense/pedepse) • disciplină exterioară, bazată pe constrângere | <ul style="list-style-type: none"> • disciplină personală, (bazată pe interesele intrinseci) • disciplina vine din interior |
| Tip de pedagogie | <ul style="list-style-type: none"> • pedagogie bazată pe obiect: cultura de transmis • pedagogie bazată pe determinism mecanic | <ul style="list-style-type: none"> • pedagogie bazată pe subiect: persoana care trebuie să evolueze • pedagogie bazată pe spontaneitatea naturală |

Analiza comparativă de acest tip evidențiază că există o serie de **probleme comune** care i-au interesat pe reprezentanții educației noi, fiecare dintre ei concentrându-se îndeosebi asupra unora dintre ele, după cum urmează (1, p.55):

1. activitatea practică, sursă a cunoașterii (J. Dewey);
2. libertatea de manifestare a copilului, condiție fundamentală a educației (Maria Montessori)
3. satisfacerea trebuințelor, temei al unei educații funcționale (Ed. Claparede);
4. interesul copilului, criteriu principal în organizarea conținutului și desfășurarea instrucției (O. Decroly)

J.Dewey (1859-1952) este, filosofic vorbind, reprezentantul **pragmatismului** și fondatorul unei variante a acestuia – **instrumentalismul**. Conceptul central al filosofiei sale este **experiența**, ca interacțiune a organismului cu mediul, care îmbracă două forme: acțiunea și cunoașterea. Pentru că experiența nu este niciodată definitivă, **omul este sortit unei continue reconstrucții**, unei repetate adaptări a mijloacelor la noi scopuri. În acest sens, el consideră că educația constituie o dezvoltare a experienței actuale, pe baza experienței trecute.

Concepția sa se construiește pornind de la **critica sistemului tradițional** de educație, căruia îi reproșează că este întemeiat pe autoritatea educatorului, pe folosirea metodelor axate pe activitatea acestuia care cultivă cu precădere atitudinea de subordonare a tinerilor față de adulți și care omite preocuparea pentru dezvoltarea raporturilor de colaborare interumană. Faptul că se separa activitatea fizică de cea intelectuală era un aspect absolut nepotrivit în formarea unui tânăr care urma să se integreze societății democratice și industriale. Concepția clasică presupunea transmiterea unui ansamblu de informații și exerciții elaborate în trecut. Dewey propune o educație care să afirme necesitatea libertății de expresie a elevului într-un învățământ legat organic de experiență. Esența educației rezidă tocmai în ideea că există o relație intimă și necesară între procesul experienței și cel al educației.

În opinia lui J. Dewey procesul educativ are două aspecte: unul psihologic și altul sociologic, primul fiind fundamental, până într-aceasta încât „copilul devine soarele în jurul căruia se învârtesc mijloacele de educație”(4, p.103). El încearcă să concilieze psihologicul cu socialul, subliniind că dezvoltarea este imposibilă dacă nu se creează un mediu educativ care să permită potențelor și intereselor valoroase să se manifeste.

Interesantă pentru punctul său de vedere este concepția privind deschiderea oferită de **imaturitatea** copilului. Dacă pentru pedagogia clasică aceasta reprezenta o lipsă, adică un aspect negativ, pentru Dewey imaturitatea înseamnă o forță pozitivă pentru că ea face, prin caracteristicile sale - dependența și plasticitatea – posibilă dezvoltarea. Copilăria promite multe, pe când maturitatea nu. Copilăria duce în multe direcții, în timp ce maturitatea presupune deja închiderea într-o opțiune. Câștigându-și autonomia mult mai târziu decât oricare altă ființă vie, omul va putea acționa diferit în situații diferite. Ca atare, plasticitatea asigură formarea deprinderii de a învăța, capacitate care nu trebuie să se atenueze după vârsta copilăriei. Dimpotrivă, adultul ar trebui să facă efortul de a-și păstra curiozitatea, reacția imparțială, franchețea gândirii specifice copilului.

Concluziile sale cu privire la educație sunt inedite, în măsura în care ajunge să înțeleagă **educația ca proces de creștere** (5,p.67) „scopul educației școlare este să asigure continuarea educației prin organizarea aptitudinilor care asigură creșterea”. Pentru el a educa însemna cultivarea capacității de readaptare a activității la condiții noi sau, cu alți termeni, **organizarea și reorganizarea experienței** care, adăugându-se experienței precedente, mărește capacitatea de a dirija evoluția experienței care urmează. Un om educat este acela care are puterea de a merge mai departe, de a achiziționa alte experiențe în virtutea experienței posedate deja. Cel educat trebuie să fie un „profitor”, care să exploateze experiențele încorporate pentru accederea la experiențe noi. Experiența prezentă este importantă în măsura în care ea pregătește individul pentru experiențe

viitoare. Ideile sunt adevărate în măsura în care sunt utilizate și ajută la transformarea efectivă a realității. Altfel spus, ideile nu sunt adevărate ci devin adevărate în acțiunea concretă, când se supun probei practice.

O însemnătate deosebită pentru analiză prezintă **concepția sa didactică**. Conform acesteia, instruirea înseamnă a crea anumite situații pentru ca cei tineri să dobândească aceeași semnificație despre lucruri ca și adulții în mediul în care trăiesc, cunoștințele dobândind autenticitate tocmai prin sursa lor directă, experiența. Continuând și dezvoltând teoria intuiției, el susține, pe bună dreptate, că nu este suficient ca un copil să perceapă un obiect, pentru a-i înțelege esența; el trebuie să vadă la ce folosește, cum este utilizat, ce efecte produce. În **procesul experienței apare gândirea, „experiența cuprinde cunoaștere”** (5, p.122). Se produce, pe această bază atât de mult dorita unitate dintre practică și teorie, elevul **învățând din acțiune (learning by doing)**. Experiența este cu atât mai valoroasă cu cât la ea este antrenată și clasa de elevi. În școala sa experimentală de la Chicago, copiii continuau, în clasă, activitatea pe care o desfășurau acasă – activități practice de grădărit, bucătărie, tâmplărie, croitorie, țesătorie. Pe această cale ei învățau botanică, aritmetică, geometrie, chimie; cunoștințele asimilate astfel devin instrumente pentru rezolvarea unor noi probleme ce apar în cursul unor noi experiențe. Tocmai de aceea el nu este de acord cu ideea lansată de H. Spencer conform căreia „școala pregătește pentru viață”, propunând, în schimb, ideea după care „școala este însăși viață”. Rezultă concluzii cu privire la **metodele didactice**, metode care trebuie să asigure similitudinea situațiilor de învățare cu cele de viață.

Cu toate că susține caracterul formal al distincției dintre „ce experimentăm” (conținutul învățării) și „cum experimentăm” (metoda de studiu), J. Dewey este de acord cu utilitatea unui studiu al cauzelor care duc la succes sau eșec școlar, adică cu faptul că, totuși, metodele de instruire reprezintă un domeniu de interes de sine stătător. De pe această poziție, evidențiază **rolul creativ al profesorului în conceperea traseului metodologic**, rol care vine să contrazică unele dintre prejudecățile care văd în actul didactic unul rutinier „Nimic n-a adus o reputație mai proastă teoriei pedagogice decât credința că ea se identifică cu punerea la îndemâna profesorilor a unor rețete și modele de urmat în predare” (5, p.148).

Preocupat de identificarea unei metode care să corespundă cel mai bine intențiilor sale, teoretizează **metoda problemei**. Prezintă etapele pe care autorul le consideră necesare în folosirea metodei:

1. crearea unei situații empirice asemănătoare experienței precedente a copilului;
2. apariția obstacolelor, conturarea unei probleme care stimulează gândirea;

3. activarea și utilizarea datelor experienței precedente, a informațiilor dobândite pe diverse căi;
4. formularea unor ipoteze de rezolvare a problemei, analiza efectelor probabile ale acestora;
5. alegerea ipotezei celei mai plauzibile și verificarea ei în practică. Dacă ipoteza se confirmă, înseamnă că ea devine instrument eficient de acțiune în viitor. Această ipoteză verificată este tocmai cunoștința.

Se poate constata că în liniile sale fundamentale, metoda propusă se subordonează strategiei de **învățare prin descoperire** (fiind, între anumite limite apropiată semnificativ problematizării), mult superioară învățării ca acumulare. Unul dintre principalele avantaje ale metodei este acela că declanșează o motivație intrinsecă, generată de **interesul** spontan al elevului pentru depășirea obstacolului. Interesul va fi susținut de efort și va rezolva și problema disciplinei școlare, întrucât elevi fac exact ceea ce vor să facă. Din teoria interesului, J.Dewey a dedus sistemul de instruire bazat pe libertatea elevului de a opta pentru unele sau altele dintre disciplinele de învățământ, sistem cu largă recunoaștere și aplicare astăzi.

În concluzie, teoria pedagogică a lui J. Dewey se impune până astăzi prin:

- accentul pus pe dezvoltarea unei personalități capabile să rezolve problemele vieții comune prin asociere și cooperare;
- stimularea preocupărilor pentru un învățământ activ, capabil să țină seama în mare măsură de particularitățile individuale ale elevilor;
- orientarea școlii americane către practică;
- stimularea activității creatoare a profesorilor, tendința spre inovare în învățământ

Maria Montessori (1870-1952), demnă urmașă a lui J. J. Rousseau, a elaborat o concepție axată pe o încredere nemărginită în forța și capacitatea transformatoare a educației, până într-acolo încât aceasta devine responsabilă de rezolvarea tuturor problemelor sociale. Domeniile în care s-au resimțit cel mai puternic ecourile teoriei sale sunt: învățământul preșcolar, lucrul cu copiii deficienți mintal și formarea educatoarelor. Ca medic psihiatru și pediatru, a completat metodele medicale cu cele pedagogice, constatând o îmbunătățire a evoluției copiilor „anormali”, ceea ce ulterior i-a permis să extindă utilizarea acestor metode și în educația copiilor cu dezvoltare normală. În acest sens a inaugurat în 1907 „Casa dei bambini” (Casele copiilor mici), o instituție care, din punct de vedere funcțional și organizatoric, se situează între grădinița actuală și căminul de copii, unde educatoarele se ocupau de copiii mamelor integrate în procesul muncii. Efortul teoretic al pedagogului italian a debutat cu **critica pedagogiei experimentale**, căreia îi reproșa că

se reduce numai la măsurători antropometrice și la întocmirea unor statistici care surprind doar semnul exterior al realității vieții psihice infantile. Pentru M. Montessori a cunoaște copilul nu înseamnă a aplica teste, ci **a-l observa pentru a-i cunoaște legile de dezvoltare**. Cunoașterea autentică a copilului nu se poate realiza decât în libertate. Iată de ce **libertatea devine o condiție și o metodă de formare**. La acest nivel al analizei, autoarea constată că școala timpului său nu asigură această condiție, ceea ce impune transformări esențiale, reînnoiri care pentru ea se află la nivelul metodelor de educație și instrucție.

Noutatea metodei propusă de Montessori constă în asigurarea unui mediu organizat în care **copilul este liber să se manifeste**, prin libertatea copilului înțelegând manifestarea acestuia în condiții cerute de natura sa. Copilul nu imită, ci **absoarbe** din jur tot ceea ce îi este necesar și transformă ulterior în propria sa substanță. În ființa umană se află o impulsie naturală către creștere, către propria sa formare. Aceasta cunoaște mai multe etape, care se manifestă după un plan providențial. Fiecare etapă, numită de pedagog „**perioadă senzitivă**”, presupune o anumită nevoie esențială; satisfacerea acesteia pregătește drumul pentru apariția alteia. Dacă trebuința nu se satisface, dezvoltarea nu se realizează iar spiritul se atrofiază. De exemplu, cititul se asimilează dacă copilul a avut litere decupate sau în relief, dacă a avut acces la ele, dacă i-au devenit atât de familiare încât el a ajuns, într-un mod spontan, printr-o adevărată explozie, la o cucerire nouă – cititul. Rezultă de aici că pentru formarea copilului nu trebuie îndeplinită decât o singură condiție: să i se dea acestuia ceea ce are nevoie. În cazul analizat, litere. În caz contrar, dacă a trecut de această vârstă, interesul lui nu se mai manifestă. În aceste condiții, copilul nu este format de educator, nu este modelat, ci se construiește singur. Rolul educatoarelor nu trebuie să fie unul constrângător, ele având doar menirea de a asigura asistența copiilor și de a-i ajuta să-și satisfacă trebuințele proprii. Accentuarea dimensiunii biologizante a concepției lui Montessori devine și mai evidentă atunci când, insistând pe rolul instinctelor în dezvoltarea copilului, diminuează **rolul educatorului**, care rămâne doar unul de asigurare a condițiilor de satisfacere a trebuințelor. Printre activitățile educatoarelor se mai numără:

- sprijinirea copiilor în activitatea de identificare a materialele necesare și în utilizarea lor;
- intervenția solicitată de copii sau atunci când constată că un copil este deranjat de altul.

Aceasta va face ca în sistemul montessorian de educație libertatea copilului să fie respectată ca în nici un alt sistem pedagogic.

Între aspectele în care devine vizibilă intervenția educatoarelor, acela al pregătirii și organizării „**materialului de dezvoltare**”(materialul didactic ulterior) corespunzător fiecărei perioade din dezvoltarea copilului se impune ca prioritar. Acesta era dimensionat pentru fiecare simț în parte. A indicat dimensiuni, forme, culori, asperități pentru corpurile care se adresau văzului și pipăitului. A alcătuit materiale de lucru pentru stimularea activităților de învățare a scris-cititului și socotitului. Cu ajutorul acestor materiale se creau probleme care veneau în întâmpinarea tendinței spre activitate a copilului sau care îi stimulau această activitate. Ca atare, deși pedagogul italian evocă rolul libertății copilului antrenat în efortul de formare, totuși, această libertate nu este absolută.

Pornind de la integrarea sa într-un **mediu special creat pentru el**, caracterizat prin:

- ordine – fiecare lucru se află la un loc al lui unde poate fi găsit oricând;
 - caracter plăcut, atrăgător și îmbietor;
 - caracter auxiliar, în măsura în care aici copilul va găsi un ajutor în efortul lui de a clasifica și a folosi limbajul potrivit pentru a denumi obiectele respective;
 - mobilier conceput pe măsura copilului pentru ca acesta să aibă suficientă libertate de mișcare;
 - asigurarea posibilității ca copilul să poată reîncepe sau repeta o activitate;
 - încurajarea activității copilului de a-și rafina gesturile prin atitudini de politețe și de curtoazie;
 - impregnarea mediului de prezența limbajului;
 - încurajarea copilului în direcția dezvoltării voinței și sociabilității
- se respectă o serie de **reguli**, cum ar fi:

- să nu se dea o altă destinație obiectelor din preția elevilor (de exemplu să se joace fotbal cu păpușile);
- fiecare elev să ia obiectul respectiv de la locul indicat și să-l așeze în același loc după utilizare (nu trebuie smuls din mâinile altui copil);
- să nu-și facă rău lui sau să nu tulbure liniștea celorlalți în timpul manevrării obiectelor

Chiar dacă insistă foarte mult pe instinctele copilului, pe rolul acestora în evoluția sa precum și pe necesitatea dezvoltării senzațiilor și percepțiilor, va ajunge (chiar dacă mai târziu) și la momentul în care se va apleca asupra proceselor intelective. După ce s-a asigurat dezvoltarea simțurilor, începe procesul de instruire, care debutează cu citit-scrisul. Acesta se va asimila după

o metodă foarte familiară astăzi, dar inedită pentru timpul respectiv: **metoda analitică**, ce consta în învățarea literelor, gruparea lor în silabe și apoi în cuvinte.

Bogată în sugestii este concepția lui M. Montessori despre **educația adolescenților**, care ar trebui să experimenteze viața socială muncind, câștigându-și singuri existența, astfel încât educația să se finalizeze cu o cucerire progresivă a independenței (idee deosebit de actuală și valoroasă și astăzi, cu atât mai mult cu cât datorită prelungirii duratei studiilor, tinerii devin nepermis de dependenți de adulți, ceea ce le va îngreuna procesul de integrare socială și profesională ulterioară).

E. Claparede (1873-1940), în efortul critic îndreptat asupra educației timpului său precum și din dorința de reconstrucție a acesteia, va propune o teorie proprie, numită **educație funcțională**. Dintre **neajunsurile** la care s-a raportat precum și dintre **soluțiile** propuse, amintim:

➤ organizarea școlii tradiționale la nivelul mediu de dezvoltare al clasei, ceea ce reprezenta o ignorare a particularităților individuale ale elevilor. Față de această situație, propunea o „**școală pe măsură**”, care să creeze elevilor asemenea condiții încât să fie asigurat succesul tuturor, fiecare progresând în ritm propriu. O asemenea dezvoltare devenea posibilă prin introducerea unui sistem în care să funcționeze clase omogene, clase mobile (organizate pe obiecte de învățământ) și să se țină seama de opțiunile elevilor în alegerea disciplinelor de învățământ, potrivit înclinațiilor sale;

➤ considerarea proceselor mintale „în sine”, dintr-o perspectivă metafizică, ceea ce-l determina pe educator să se întrebe „Ce este memoria?”, de exemplu, în loc să fie preocupat, așa cum propune pedagogul elvețian, de **utilitatea proceselor psihice, rolul lor, apariția și dezvoltarea lor**;

➤ centrarea începutului educației pe orice alt fel de fundament decât **trebuințele** copilului. „Educația funcțională este aceea care se bazează pe o trebuință: trebuința de a ști, de a cerceta, de a privi, de a lucra. Trebuința, interesul rezultând dintr-o necesitate, iată factorul care va face dintr-o reacție un act veritabil” (9, p.128). Recunoscând cauzalitatea acțiunii elevului ca fiind dată de sinteza obiect-trebuință-interes, autorul atenționează că deși **interesul este „principiul fundamental”** al activității mintale, ideal ar fi ca acesta să fie un **interes intrinsec**, ceea ce ar face ca activitatea elevului să fie mai atractivă și eficientă. În același sens arată că procesul de învățământ bazat pe solicitarea atenției voluntare a copilului va fi înlocuit cu unul care îi va crea nevoia de a fi atent. Pe această bază activitatea elevului va fi mai plăcută, va părea mai ușoară chiar dacă solicită mult efort;

➤ lipsa preocupării de a face procesul de învățământ atractiv, ceea ce face ca multe dintre activitățile elevilor să ia forma unor poveri chinuitoare. În acest punct al efortului didactic ar trebui

să intervină **arta educatorului** în a ține seama de pornirile naturale ale copilului, de a face din instinctele copilului aliați. Astfel se justifică și interesul pentru o bună cunoaștere a copilului. Educatorul, în concepția lui Claparede, trebuie să stimuleze interesele, nevoile intelectuale și morale ale elevilor, să devină mai mult un colaborator al elevilor decât un învățător „ex catedra”. Sarcina sa devine una de îndrumare a elevilor în asimilarea independentă a cunoștințelor. Entuziasmul, nu erudiția trebuie să fie virtutea capitală a unui educator. Realizarea procesului instructiv ar trebui, de aceea, să parcurgă trei **etape**:

1. trezirea unei trebuințe, a unui interes, a unei dorințe;
2. declanșarea unei reacții menite să satisfacă această trebuință;
3. stimularea cunoștințelor prin care reacția respectivă poate fi controlată, îndrumată și condusă spre scopul propus

➤ nesocotirea de către pedagogia contemporană, inclusiv de M. Montessori, a **rolului hotărâtor al jocului** în demersurile elevului, considerat acțiune prioritară în educație, capabil de a satisface tendința naturală spre activitate a acestuia. „Trebuința de a se juca este tocmai ceea ce ne va permite să împăcăm școala cu viața, să procurăm școlarului acele mobiluri de acțiune care se consideră de negăsit în sala de clasă” (9, p.131). Din această perspectivă, educația funcțională propune ca instruirea să se desfășoare ca un joc, ceea ce o va face să aibă un caracter activ.

O. Decroly (1871-1932) s-a preocupat de elaborarea unei teorii care să depășească antinomia copil-mediu, antinomie care se exprima prin lupta de idei între două categorii de concepții pedagogice: pe de-o parte, cele care întemeiază actul educației pe satisfacerea trebuințelor copilului, iar pe de altă parte, pe subordonarea acestuia față de cerințele societății. Cu toată încercarea sa de a uni biologicul cu socialul, în concepția sa pedagogică rămâne centrat pe copil și individualitatea acestuia.

Pentru a reuși o dezvoltare umană reală, școala trebuia să depășească caracterul său artificial, să pună în fața copilului **ocazii autentice de viață**, cu dificultăți inerente acesteia, să-i stimuleze interesul și efortul. Educația devine un proces de pregătire pentru viață, conform formulei „**școala pentru viață din viață**”.

Teoria sa pedagogică are la bază o nouă înțelegere a procesului de cunoaștere la copilul în formare, concepție numită de pedagogul belgian **globalism**. Conform acesteia, cunoașterea nu începe cu părțile mici, cu componentele constitutive ale întregului ci cu ansamblul, cu întregul, pentru ca, treptat, să se desprindă elementele care-l alcătuiesc și care pentru el au un caracter mai abstract. Această cuprindere a întregului se realizează prin participarea (simultană sau succesivă) a tuturor mecanismelor cognitive ale copilului.

Această concepție a reprezentat baza pentru critica severă pe care O. Decroly a făcut-o sistemului de instruire organizat pe obiecte de învățământ. Soluția propusă de acesta exprimă o inedită modalitate de organizare a conținuturilor de învățare-**metoda centrelor de interes**. Centrul de interes reprezintă o grupare a unităților didactice după trebuințele copilului. Întregul material ce urmează a fi asimilat de către elev se împarte în patru centre de interes, corespunzător celor **patru categorii de trebuințe** pe care Decroly le consideră specifice ființei umane:

- de hrană și consum (mi-e foame, mănânc, beau, respir);
- de luptă împotriva intemperiilor (mi-e frig, mă îmbrac, mă adăpostesc);
- de apărare contra diverselor pericole (mi-e teamă, mă apăr);
- de a lucra și a se odihni (învăț să lucrez singur sau cu alții pentru a avea hrană, pentru a mă adăposti, mă joc, mă recreez).

Prin această grupare a cunoștințelor se suprimă noțiunea de programă de învățământ și se favorizează introducerea perspectivei interdisciplinare de asimilare a conținuturilor.

În școala de la Ermitage **repartizarea centrelor de interes în raport cu vârsta** elevilor era următoarea:

- de la 3-6 ani centrele erau ocazionate, favorizate de mediul apropiat (o excursie în pădure, un animal privit și îngrijit în clasă;
- de la 6-8 ani erau delimitate centre fragmentare care stăteau la baza unor interese mai largi (de ex., pentru centrul de interes „alimentația” s-au oferit elevilor numai următoarele „fragmente”: 1. fructele pe care le mănânc; 2. fructele pe care nu le mănânc; 3. laptele; 4. pâinea; 5. apa, plantele și animalele; 6. plantele exotice-cacao, cafea, vanilie);
- de la 8-14 ani se studia un centru pe an, prin realizarea unor sinteze dintre centrele fragmentare;
- după 14 ani, elevii se opreau asupra „centrelor specializate”, desprinse din cele patru mari centre de interes. Treptat, gruparea pe centre de interes a cunoștințelor se ștergea, elevii pătrunzând în materiile de învățământ delimitate conform învățământului tradițional.

Procesul de învățământ organizat pe centre de interes presupunea folosirea unei **metode** constituită din **trei genuri de activitate**:

1. **observația**, prin care copilul este pus în relație directă, într-un mediu natural, cu lumea ființelor și lucrurilor asupra cărora i se atrăgea atenția prin centrul de interes respectiv, ocazie cu care acesta este determinat să efectueze acțiuni de măsurare, calculare, comparare;

2. **asociația** presupune extinderea în timp și în spațiu a cunoștințelor dobândite prin observație. Se practică cu elevii din clase mai mari, unde îmbracă alte două forme specifice: asocieri de adaptare la trebuințele omului și asocierea de la cauză la efect. Ea permite elevilor să privească faptele cu care vin în contact din diverse perspective: istorică, geografică, chimică, biologică, fizică, tehnologică, ceea ce deschide drumul clasificărilor și sistematizărilor cu caracter științific;

3. **expresia** asigură prelungirea cunoașterii în actul de creație, dimensionat, firește, la proporțiile copilului, permite manifestarea liberă a acestuia prin activități cum sunt: a desena, a modela, a cânta, a juca teatru, a grădini, a îngriji animale, a realiza scurte expuneri. Iată de ce expresia nu se identifică cu „aplicarea” cunoștințelor, ci este o modalitate activă de a învăța, de a cunoaște lumea și de manifestare liberă, creatoare a copilului.

Pe temeiul acestei strategii, Decroly a experimentat o nouă metodă de predare a scris-cititului, pe care a numit-o **metoda ideovizuală sau globală**, care pornește de la o propoziție. Aceasta exprimă o idee legată de activitatea imediată a copilului, o activitate care l-a interesat și emoționat. Dacă metodele anterioare îl puneau pe elev în contact mai întâi cu silaba sau sunetul, respectiv litera, cerându-i apoi să lege sunetele sau silabele în cuvinte și apoi în fraze, metoda globală îl pune în fața unei propoziții-ordin „Adu-mi para. Pune para pe masă. Taie para în două” (apud 1, p. 84), pentru ca treptat să se coboare la unități mai mici. Prin exerciții reluate de mai multe ori, copiii reușeau să izoleze unități al căror sens trebuia înțeles și reținut. În continuare, se compuneau noi propoziții sau fraze cu unitățile asimilate. La fel se învăța și scrierea.

Dintre principalele **limite** ale concepției lui O. Decroly, reținem (1, p.85-86):

- prin organizarea procesului de învățământ pe centre de interes elevii rămân mult timp la nivelul faptelor, pentru că centrele de interes studiate anterior nu le-au oferit prilejul dobândirii unor noțiuni necesare ridicării pe noi trepte de generalizare;
- acest tip de asimilare a conținuturilor nu reușește o învățare temeinică, lăsând loc unor ample lacune;
- există îndoieli cu privire la autenticitatea celor patru categorii de trebuințe pe care Decroly le considera proprii copilului;
- metoda globală de învățare a scris-cititului s-a demonstrat a fi mai utilă în studiul limbilor străine, decât al limbii române, unde a condus la citire mecanică și omisiune de litere în scriere.

Bibliografie

1. Stanciu, I., Gh. (1995). Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, București: E.D.P.;
2. Cucos, C. (2001). Istoria pedagogiei, Iași: Polirom;
3. Bârsănescu, Șt. (1976). Unitatea pedagogiei contemporane ca știință, București: E.D.P.;
4. Dewey, J. (1977). Trei scrieri despre educație, București: E.D.P.;
5. Dewey, J. (1972). Democrație și educație, București: E.D.P.;
6. Dewey, J. (1971). Crezul meu pedagogic în Stanciu, I., Gh., Nicolescu, V., Sacaliș, N., Antologia pedagogiei americane contemporane, București: E.D.P.;
7. Montessori, M. (1977). Descoperirea copilului, București: E.D.P.;
8. Claparede, E. (1975). Psihologia copilului și pedagogia experimentală, București: E.D.P.;
9. Claparede, E. (1973). Educația funcțională, București: E.D.P.;

6.4. Școala și pedagogia românească în perioada interbelică

Perioada interbelică se caracterizează printr-un efort generalizat de ridicare economică și culturală a țării. În acest context, se constituie eforturile de creștere a duratei și calității învățământului românesc. În aprecierea școlii românești interbelice, trebuie să pornim de la faptul că învățământul de toate gradele s-a extins mult în comparație cu anul 1918 și că învățământul secundar și superior au avut o bună organizare. Cu toate eforturile depuse, școala primară (de patru, apoi de șapte ani) n-a reușit să cuprindă totalitatea copiilor între 7-11 ani (deși, din 1924, obligativitatea se întindea până la 14 ani). În aceste condiții, în 1930, procentul știutorilor de carte era abia de 57%. Din totalul copiilor care absolveau școala primară, 11,3% intrau în școlile secundare; dintre aceștia numai 5,2% proveneau din mediul rural. În învățământul superior intra 1,5% din populația școlii primare (1, p.162-163).

Pedagogia înregistrează și ea o evoluție, ale cărei **principale coordonate** sunt următoarele (2, p.249-259):

➤ sporul de informație pedagogică, ca rezultat al activității de **informare** realizată, în special, de G. Bogdan-Duică, V. Ghidionescu și N. Vasilache, având ca sursă principală literatura nouă pedagogică din Germania și Franța. Ea s-a finalizat pe următoarele **căi**:

1.traduceri din lucrări de referință aparținând lui A. Binet, E. Claparede, J. Dewey, M. Montessori, A. Ferriere. Cea mai mare parte a acestor traduceri a fost realizată de profesorii de școli normale și de învățători, ceea ce relevă un interes deosebit pentru cunoașterea pedagogiei în forma ei științifică;

2.studii și articole publicate în Revista generală a Învățământului, Buletinul Seminarului de pedagogie teoretică (București), Revista de pedagogie (Cernăuți). Meritele cele mai mari le revin lui G. G. Antonescu de la Universitatea din București, I. C. Petrescu, I. Gabrea, Vl. Ghidionescu, O. Ghibu, C. Narly, Șt. Bârsănescu, Gr. Tabacaru;

3.cercetări experimentale, realizate cu precădere în Laboratorul de pedologie și pedagogie experimentală și Institutul de Psihologie experimentală de pe lângă nou înființata Universitate din Cluj. Eforturile lui V. Ghidionescu și Fl. Ștefănescu-Goangă

s-au materializat în primele publicații, rod al acestor cercetări: P. Ilcuș, Inteligența copilului (1925) și L. Rusu, Selecția copiilor dotați (1926). În același timp, s-au elaborat mai multe categorii de teste psihologice. Prin toate aceste încercări, se vădea interesul pentru constituirea unei pedagogii care își găsea în psihologie baza ei științifică.

➤ **publicistica pedagogică românească**, ca expresie a intereselor focalizate pe domeniile copilului, educației și profesorului, mai ales.

1.studiul științific al copilului a pornit de la concepția conform căreia punctul inițial în educație este copilul, cu particularitățile sale fizice și psihice. Iată de ce pedagogii s-au centrat pe cunoașterea copilului. Numeroase studii s-au realizat la cele două institute anterior menționate, sub coordonarea lui V. Ghidionescu și Fl. Ștefănescu –Goangă: L. Rusu, Selecția copiilor dotați și Aptitudinea tehnică și inteligența practică; Al. Roșca, Măsurarea inteligenței și debilitatea mintală, Debilitatea mintală. Aspectul psihologic, pedagogic și social al problemei copiilor debili mintali, Psihopatologia deviațiilor morali, Orientarea profesională a anormalilor, Delicventul minor. Studiu psiho-fiziologic și social, Selecția valorilor. La București, se înregistrează activitatea colaboratorilor lui C. Rădulescu-Motru pe probleme legate de metode experimentale de cunoaștere a specificului psihic al copilului mic iar Șt. Bârsănescu, I. Gabrea și I. Popescu-Teiușan dezvoltă studii în care acesta este cercetat pe vârste, sexe, ca grup social;

2.studiul educației presupune abordarea următoarelor probleme: idealirile educației, educația și formele sale, tehnicile educației. Diferitele încercări de formulare a idealului educației [G.G. Antonescu „idealul în educație constă în a cultiva toate forțele care constituie organismul psiho-fizic al copilului precum și valorile ideale menite să inspire pe cele dintâi și să le dea direcția” (3, p. 111); C. Narly „ideal, a cărui ultimă esență este personalitatea: maximum de dezvoltare într-o ființă umană, a originalității sale specifice, în cadrul principiului social, prin care înțelegem armonia productivă cu mediul” (4, p.1)] au fost continuate de nuanțări ale scopurilor acestora în scopuri ale educației pe vârste, școli și aptitudini.

Educația este prezentată în cele mai multe studii ca influență exercitată asupra individului (G. G. Antonescu), manieră de interpretare specifică pedagogiei clasice. Formele educației sunt analizate tot din perspectiva pedagogiei clasice, după criteriul psihologic, distingându-se educația intelectuală, morală și a sentimentelor (estetică, religioasă și națională).

În ceea ce privește tehnicile educației, acestea sunt abordate din punct de vedere teoretic general, fără o interpretare particularizată, în raport de vârsta, sexul și tipul școlarilor. În concluzie, în pofida numeroaselor traduceri și studii apărute, tratarea educației se realiza de pe pozițiile pedagogiei clasice.

Dintre **principalii reprezentanți** ai pedagogiei românești interbelice ne vom concentra atenția asupra următorilor: G. G. Antonescu, Șt. Bârsănescu, C. Narly, I. C., Petrescu.

➤ **G.G. Antonescu** 1882-1955) face parte din categoria pedagogilor care, în efortul de inovare teoretică și practică specific perioadei interbelice, se situează mai aproape de pedagogia clasică, motiv pentru care Șt. Bârsănescu îl consideră reprezentantul pedagogiei neoclasică (2, p.259-262). Deși admitea dezvoltarea pedagogiei, el nu o putea concepe decât prin întemeierea noului pe vechi și continuarea vechiului prin nou, conform teoriei evoluționiste „studiul curentelor noi în pedagogie ne convinge de necesitatea evoluției și absurditatea revoluției în producerea fenomenelor pedagogice, cu singura condiție de a fi sinceri și de a nu fi sclavii modei” (apud 2, p.261). Modul în care el își susține opiniile se întemeiază pe pozițiile unei concepții care considera că **filosofia este temelia sigură a unei construcții pedagogice**. Chiar atunci când se raportează la probleme teoretice relativ noi (de exemplu problema experimentului pedagogic) păstrează același echilibru benefic între tradiție și inovație. În problema exemplificată mai înainte, deși susținea necesitatea ca orice programă și metodă să fie experimentate înainte de a fi introduse în practica școlară, rămânea fidel ideii că datele experimentale obținute nu pot fi interpretate și valorificate la maxim decât printr-o prelucrare de ordin filosofic.

Una dintre direcțiile principale ale căutărilor sale o reprezintă identificarea unui **principiu fundamental** din care să decurgă toate tezele sistemului său pedagogic și care să-i asigure unitatea. Acesta va fi numit **principiul „școlii formativ-organice”** (1, p. 167). **Școală formativă**, deoarece accentul nu trebuie să se pună pe achiziția de informație ci pe dezvoltarea spiritului elevului, desăvârșirea potențelor sale înnăscute „care să actualizeze potențialul psihic pe care îl găsește în natura individuală a elevului” (apud 2, p.262). **Școală organicistă**, în măsura în care formarea urma să se supună condițiilor interne, constitutive, organice ale personalității elevului, să se realizeze dinăuntru către înafară „care tinde a cunoaște și respecta condițiile interne organice ale sufletului individual al elevului” (idem).

În concepția autorului analizat, școala urmează să asigure o **cultură formativă integrală** prin:

1. cunoașterea lumii obiective cu ajutorul științelor pozitive;
2. cunoașterea lumii subiective prin științele umaniste;
3. cultivarea capacității de a stabili raporturi logice și cantitative prin studiul logicii și matematicii.

Între **căile de realizare** a acestor scopuri s-ar afla:

- dobândirea culturii generale (cu funcțiile sale formativă și informativă);
- utilizarea metodelor capabile să stimuleze activitatea elevilor, între care

acordă o prețuire deosebită conversației socratice, metodei intuitive și celei a lucrărilor practice. Apelul la metodele active nu face din G. G. Antonescu un reprezentant al școlii active. El a rămas reprezentantul treptelor formale herbartiene (pregătirea apercptivă, expunerea, asociația, generalizarea și aplicarea), dar a acordat suficient credit cadrelor didactice pentru a interveni creator în parcurgerea acestor trepte conform specificului disciplinelor de învățământ, pentru a introduce variația în structura lecției.

În domeniul **educației morale**, al cărei scop era formarea caracterului, propunerea sa este una tot a echilibrului: nu educație liberă (ca la Rousseau), nu educație autoritară ci **disciplină liberă**, singura capabilă să reunească caracterul formativ cu cel organicist în realizarea educației. Deoarece disciplina liberă se întemeiază pe convingeri iar acestea nu se pot forma la vârstele mici ale copiilor, autorul propune începerea demersului prin formarea voinței copilului. Aceasta se va asigura prin apelul la supraveghere, pedeapsă, recompensă și exemplu, urmând ca ulterior să se formeze convingerile. **Convingerea** are un triplu caracter: rațional, afectiv și volitiv, antrenând întreaga viață psihică și aflându-se în centrul personalității.

Educația morală este strâns legată de **educația religioasă**, dar nu aceea care se realiza prin predarea religiei, pentru că pe această cale se insista asupra noțiunilor abstracte, lipsite de viață și interes pentru elevi, modalitate benefică în pregătirea teologilor, nu pentru educarea unor buni creștini. Adevărata educație religioasă se realizează prin aplicarea principiilor creștine în viață.

G.G.Antonescu rămâne în pedagogia românească în calitatea sa de realizator al unui sistem de educație propriu, construit cu concepte personale și care se bucură de un caracter sistemic, unitar, drept creator al școlii pedagogice de la București, școală care a devenit loc de formare al altor reprezentanți de frunte ai pedagogiei interbelice (I.C. Petrescu, I.I.Gabrea).

➤ **Ștefan Bârsănescu** (1895-1984) a fost discipolul cel mai fidel al pedagogului E.

Spranger, reprezentant de seamă al pedagogiei culturii și figură de marcă a școlii ieșene de pedagogie (1, p.174-178). **Pedagogia culturii** era o teorie care încerca să ofere o explicație cuprinzătoare educației, conform căreia ființa umană nu poate fi înțeleasă decât prin raportare la valorile culturii. Ca atare, nu se justifică opoziția dintre individual și social, dintre pedagogia intelectualistă și cea voluntaristă.

Potrivit acestei concepții, educația, ca act de cultură, implică **trei momente**:

1. receptarea bunurilor culturale;
2. trăirea, vibrarea pentru idei;

3. creația culturală, ca obiectivare a spiritului subiectiv.

Corespunzător acestor momente, se constituie **elementele educative**, care asigură cultivarea spiritului subiectiv:

1. dezvoltarea, cultivarea capacității de receptare;
2. deșteptarea spiritului sau cultivarea năzuinței spre idealuri – avevăr, bine, frumos;
3. dezvoltarea capacității de lucru în vederea unei creații culturale viitoare

În acest fel se rotunjește concepția lui Șt. Bârsănescu despre **scopul educației**, formarea **personalității culturale**, înzestrată cu cele trei capacități evidențiate anterior. Interogându-se asupra modului cum cele trei componente de personalitate se pot modela, pedagogul ajunge la ideea **tipurilor de lecție**. După opinia pedagogului ieșean, se pot analiza trei tipuri de școli (5, p.311-313):

1. lecții în care pe prim plan apare transmiterea culturii;
2. lecții în care se accentuează trăirea ideilor, manifestarea sentimentului de iubire și admirație pentru valorile spirituale;
3. lecții care urmăresc în primul rând formarea capacității de lucru a școlarilor în vederea unei creații culturale valoroase

Cu privire la acest aspect al concepției lui Bârsănescu, I. Gh. Stanciu (1, p.365) va sublinia că este , probabil, pentru prima dată când literatura pedagogică română utilizează conceptul de tehnologie didactică, devenit așa de frecvent peste câteva decenii.

Preocupat de modul în care se realiza educația în spațiul școlar românesc, Șt. Bârsănescu face o profundă analiză a politicii școlare din deceniile trei și patru. Concluziile sale nu sunt dintre cele mai favorabile: politica educației era concepută ca o politică a instrucției, se manifestau puține preocupări pentru creație și propagarea culturii, se manifesta o neglijare a școlilor primare și profesionale. Lucrarea sa cea mai sistematică și cu o ridicată cotă de valoare teoretică și originalitate este apărută în 1936 și intitulată „**Unitatea pedagogiei contemporane ca știință**”. Existau **două probleme** a căror soluționare se impunea:

1. Are pedagogia un domeniu unitar pe care să-l examineze dintr-o perspectivă proprie?;
2. Folosește, în examinarea pe care o întreprinde, metode obiective de cercetare?

Ca răspuns la aceste întrebări, autorul identifică stadiile pe care le-a parcurs pedagogia până la stadiul ei de știință și le caracterizează (1, p.177-178):

1. **până la 1900 - pedagogia clasică**, caracterizată prin dependență de filosofie,

caracter deductiv și unitate de obiect, dată de preocuparea de a preciza idealul educației. Etapă în care pedagogia, neavând o metodă proprie de cercetare, nu era încă o știință, ci doar o disciplină;

2. **1900 - 1919 - pedagogia experimentală**, caracterizată de independența față de filosofie, utilizarea unor căi inductive în construirea teoriei: metoda experimentală, amplificarea obiectului (copilul, teoria educației). Pedagogia devine o știință complexă, o enciclopedie de științe, susținută prin cercetări experimentale colective care, în schimb, își pierduse unitatea obiectului;

3. **1919 - 1930 - pedagogia științifică**, axată pe cercetări asupra psihologiei copilului, adolescentului, reia problematica idealului educației, dezvoltând, concomitent, noi ramuri ale pedagogiei: morală, a adulților, a familiei. Pedagogia devine o știință inductivă a educației;

4. **După anii 1930**, autorul este preocupat de problema perspectivelor pedagogiei, optimist în a considera că aceasta își va reface unitatea, devenind o știință a fenomenului educației, utilizând calea inductivă de cercetare. Așa cum din fizica teoretică s-a dezvoltat o fizică aplicată, tot la fel din pedagogie se va dezvolta o pedagogie normativă.

➤ **C. Nărlău** (1896-1956) a fost profesor de pedagogie la Universitățile din Cernăuți și București, fiind un timp destul de îndelungat editor al Revistei de pedagogie. Teoria pe care el o dezvoltă este numită **pedagogia personalitară**, deoarece plasează în centrul efortului educativ conceptul de personalitate. Aceasta este înțeleasă ca o sinteză a elementelor individuale și sociale „maximum de desăvârșire, într-o ființă umană, a originalității sale specifice, în cadrul principiului social, principiu prin care înțelegem armonia productivă cu mediul” (6, p.232). Convergența elementelor ereditare cu cele sociale se realizează prin intermediul profesiei-vocație, cea care corespunde elementului de originalitate și care conduce la constituirea „omului creator”, considerat de pedagogul analizat drept rezultatul cu valoare supremă (ibidem, p.234). În același timp, personalitatea funcționează și pe post de ideal al educației, ca permanentă aspirație a omului care, în funcție de exigențele sociale, capătă un profil anume.

Desăvârșirea originalității specifice se poate realiza prin **activitate proprie** a copilului (punct de vedere specific educației noi). Se cultivă inițiativa, spontaneitatea, interesele ca „porniri interioare” către bunurile culturale, punându-se un deosebit accent pe formare și autoeducație. Treptat, în procesul educației, unele interese devin din mijloc, scop. Copilul își simte chemarea către un anumit tip de activitate, în care spontaneitatea și capacitatea sa creatoare se manifestă la

maxim. Această convergență a puterilor omului spre anumite manifestări în direcția cărora el simte că se poate realiza pe sine, trăind sentimentul propriei afirmări, este **vocația** (ibidem, p. 230).

Relevantă este **teoria sa despre procesul de instruire**. El trebuie să urmeze o cale euristică, în care se impune un alt mod de organizare a activității profesor-elev, în baza căreia rolul dascălului rămâne unul organic de educator (ibidem, p.334). În totalitatea sa, activitatea didactică trebuie să fie conformă cu respectarea următoarelor **principii**: cercetarea, intuiția, integrarea și principiul social (1, p.181):

- **Cercetarea** se referă la faptul că fiecare oră de curs înseamnă o nouă problemă, la a cărei rezolvare trebuie să participe împreună elevii și profesorul. Activitatea se poate desfășura și pe grupe, organizate după interese și afinități;

- **Intuiția** exprimă necesitatea ca rezolvarea problemei să se realizeze ca expresie, la un prim moment, a contactului cu obiectul;

- **Integrarea** relevă operația de orânduire a cunoștințelor dobândite pe sisteme de relații, astfel încât să formeze o unitate;

- **Principiul social** este menit să asigure legătura copilului cu viața, cu societatea prin intermediul lucrului manual. Acesta îl pune pe elev în contact cu munca productivă a societății, motiv pentru care pedagogul susține introducerea lui ca disciplină de învățământ obligatorie în liceu, în scopul realizării unui început de specializare. În plus, educația școlară trebuie să fie axată pe o meserie, învățarea acesteia implicând manifestarea și împlinirea vocației.

Un element în plus de originalitate al concepției sale este dat de înțelegerea mai cuprinzătoare a problematicii pedagogiei. Astfel, dacă la aproape toți pedagogii timpului se regăsesc, ca și la C. Nărcu, studii legate de posibilitatea educației, idealul educativ, mijloacele de educație, la acesta se adaugă o nouă preocupare, deosebit de importantă și recunoscută și astăzi ca parte a cercetărilor pedagogice: **comunitatea educativă**, relația profesor-elev, influența educativă pe care mediul școlar o are în dezvoltarea copilului.

➤ **I.C.Petrescu** (1892-1967) este, după opinia lui Șt. Bârsănescu adept al **pedagogiei sociale** (2, p.265), pentru că acesta considera că „înțelegerea și îndrumarea fenomenului educativ nu este posibilă fără a-l încadra în ansamblul determinantelor care aparțin vieții sociale” (7, p.5). În același timp I. Gh. Stanciu consideră că el dezvoltă un **regionalism educativ**. Constatând criza școlii românești, pedagogul o pune pe seama inadaptării acesteia la societate, ca urmare a faptului că instituțiile statului nu reușeau o aplicare și respectare a principiilor sale

fundamentale: **libertatea și egalitatea cetățenească**. Libertatea cetățenilor nu era respectată pentru că nu intrau în elita conducătoare a societății doar cei care meritau pe criterii de competență și nu erau asigurate condiții egale de dezvoltare pentru toți cei care intrau în școală, „școala este un privilegiu al celor de la oraș și la celor bogați, nu al celor capabili” (apud 1, p.189). Această situație îi afecta cel mai mult pe cei din mediul rural. Tinerii de aici erau dezrădăcinați și transpuși în lumea unei culturi generale desprinsă de realitățile concrete în care trăiau și ruptă de necesitățile vieții practice. Pentru că „nici un ecou din viața satului nu răsună în școală”, nici educația, pe care aceasta o oferea, nu avea vreun ecou în lumea satului. Se producea o urbanizare a satului, o uniformizare a sistemului de educație prin programe și manuale care a distrus „țărânelul” dar nu a creat, în loc, omul de inițiativă, micul întreprinzător de tip burghez. Pentru a înlătura asemenea efecte, școala satului trebuie să se întemeieze pe munca țărănească și valorile create de lumea satului. Datorită diferențelor de ordin istoric, geografic și social, nici școala din mediul rural nu putea fi uniformă. De aici și regionalismul său educativ. „Sistemul de educație regionalist îl socotesc ca fiind cel mai nimerit a îndruma școala satului spre a răspunde adevăratei sale chemări” (apud 1, p.190).

Pedagogul a recunoscut că metoda regionalistă fusese aplicată în Anglia, unde studiul regiunii s-a introdus ca un obiect de învățământ, pentru educația civică, și în Franța, unde regionalismul se aplica la studiul istoriei și geografiei. Spre deosebire de aceste experiențe, I. C. Petrescu propune ca **regionalismul** să fie înțeles ca **restructurare a întregului conținut al procesului de învățământ**, potrivit psihologiei copilului care percepe realitatea înconjurătoare ca un tot unitar. De aceea, el sugerează ca în locul sistemului de instruire pe discipline de învățământ, care fragmentează nepermis cunoașterea, să se constituie sistemul pe „unități de viață”, corespunzătoare mediului în care se află școala. În principal, se vor studia natura și specificul muncii oamenilor din regiunea respectivă (munte, deal, șes, baltă) din fiecare anotimp. La sfârșitul trimestrului, două săptămâni, se realizau sinteze teoretice, generalizări. În gruparea cunoștințelor se parcurgea o **programă minimală**, întocmită de autoritatea centrală, comună pentru întreg sistemul de învățământ, și o **programă regională**. Rolul esențial al acestei structuri organizatorice inedite consta în faptul că ea urma să-i învețe mai mult pe copii forța de a dobândi cunoștințele și le oferea cadrul unei mai bune dezvoltări a forței lor de creație, de exprimare personală.

Dintre metodele pe care urma să le folosească, se impuneau activitățile practice, individuale, pe grupuri mici sau colective, corelate cu observația și experimentele, pe baza cărora se detașa ulterior teoria. De fapt, este o încercare de aplicare a concepției comunităților de muncă (R. Cousinet) la psihologia țărânelului român. Rezultatul se numește cooperativa școlară, capabilă

să grupeze elevii, să-i învețe să colaboreze. Scopul final al întregii propuneri pedagogice era integrarea fiului de țăran în viața satului. Dintre principalele neajunsuri ale concepției sale îl reținem pe acela după care satul singur nu putea oferi cultura de care tânărul avea nevoie pentru a se integra pe drumul civilizației.

Teme de reflecție:

- 1. Identificați și analizați principalele premise care au favorizat în perioada interbelică organizarea unui învățământ unitar modern pe întreg teritoriul României.**
- 2. Argumentați și exemplificați modalitățile prin care spiritul „școlii active” a pătruns și în învățământul românesc interbelic.**
- 3. Enumerați cel puțin trei note definitorii ale școlii formativ-organiciste inițiate în învățământul românesc prin contribuția lui G. G. Antonescu.**
- 4. Caracterizați pedagogia personalitară reprezentată de Constantin Narly și identificați implicațiile acesteia în procesul de formare a tinerilor.**
- 5. Analizați comparativ concepțiile principalilor reprezentanți ai pedagogiei românești interbelice și cele ale teoreticienilor care au promovat ideile „educatiei noi” în principalele țări europene.**
- 6. Identificați și exemplificați asemanările și deosebirile dintre pedagogia personalitară reprezentată de Narly și concepția pedagogică a lui Herbart.**

Bibliografie

1. Stanciu, I., Gh. (1995). Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, București: E.D.P., p. 154-218)
2. Bârsănescu, Șt. (1976). Unitatea pedagogiei ca știință, București: E.D.P., p. 249-259;
3. Antonescu, G., G. (1930). Pedagogia generală, București;
4. Narly, C. (1935). Istoria pedagogiei, Cernăuți;
5. Bârsănescu, Șt. (1942). Pedagogia și didactica pentru școlile normale, Ed. a VI-a, Craiova: Ed. Scrisul Românesc;
6. Narly, C. (1938). Pedagogia generală, București: Cultura Națională;

7. Petrescu, I., C. (1929). Școala și viața, București;

6.5. Școală și deșcolarizare

Modul devenit clasic de a înțelege instituția școlară și importanța sa este acela de a vedea în ea una dintre pârgurile principale ale progresului individual și social. Chiar dacă organizarea și funcționarea sa a fost supusă unor critici din ce în ce mai hotărâte, pe măsură ce limitele ei deveneau tot mai evidente, totuși nu se ajunsese până acolo încât să se conteste însăși existența sa. Dintre principalele **neajunsuri** care constituiau obiectul criticii sale, reținem:

- ritmul lent în care școala asimilează progresul științei și tehnicii, ea devenind de multe ori o instituție pietrificată, mai degrabă o frână în calea dezvoltării, decât un promotor al ei;
- modalitatea păguboasă în care era concepută investiția în domeniul învățământului, respectiv ca o investiție nerentabilă, care nu aduce un profit imediat, ceea ce nu o făcea atractivă pentru investitorii particulari și pentru societate;
- insuficiența fondurilor alocate de la bugetele publice, chiar după conștientizarea valorii investiției în învățământ, ca rentabilă pe termen lung;
- impactul constrângător al școlii, forța cu care propune și promovează o serie de modele, până la nivelul manipulării clienților săi și al tuturor membrilor societății;
- specificul organizării și desfășurării procesului de învățământ, dirijismul impus de metodele didactice, care conduc la distrugerea independenței umane și a curajului de a-și construi liber dezvoltarea;
- imposibilitatea bugetelor naționale de a aloca fonduri pentru o eventuală modernizare și restructurare a școlii în raport cu aceste limite.

Pe un asemenea fond al analizei critice, dinspre continentul american s-a auzit opinia unui grup de studiu, constituit în Centrul Intercultural și de Documentare din Cuernavaca – Mexic, opinie care susținea că nu adaptarea și modernizarea școlii este soluția pentru toate neajunsurile sale, ci chiar **desființarea școlilor**, ca instituții. Principalul reprezentant și susținător al acestei insolite teorii este **Ivan Illich** iar lucrarea în care își argumentează teoria se numește „**Deșcolarizarea societății**”. Desigur că punctul de plecare al concepției sale îl reprezintă neajunsurile sistemelor de învățământ, numai că el își va construi pledoaria de pe pozițiile teoriei lui Rousseau, combinată de multe ori cu accente marxiste.

Pentru autorul analizat, societatea trebuie să-și întoarcă privirea către trecutul său de aur, singurul care îi poate oferi soluții la dilemele sale actuale. Într-un studiu publicat în revista „Esprit” nr. 3/1974 (apud 1, p.233), el distinge **două tipuri de societate**:

- subdezvoltată, căreia îi sunt specifice raporturi de convivialitate, întemeiate pe solidaritate afectivă;

- avansată, caracterizată prin raporturi de productivitate, relații ce au un caracter anonim și exprimă dependența, de strictă raționalitate, față de o instituție supraindividuală.

Acest tip de societate are tendința de a produce cât mai mult, pentru a consuma cât mai mult (societate de consum). Nepunându-se nici o limită în actul de satisfacere a nevoilor, se declanșează supraproducția, amplificând din nou tendința de consum. Din această perspectivă, individul nu mai este liber, el devenind condiționat de instituțiile care-i asigură satisfacerea nevoilor și-i orientează/declanșează atât consumul cât și ulterioarele sale nevoi. O astfel de societate dezumanizează ființa umană în măsura în care ea nu-și mai poate manifesta inițiativa personală și libertatea nici în planul producției, nici al consumului. Soluția întrevăzută de autor este **dispariția instituțiilor care generează trebuințe artificiale**. Fiecare membru al societății ar trebui să refuze bunurile pe care i le oferă societatea și, reexercitându-și inițiativa, să decidă asupra propriului consum și acțiune socială. Aplecându-se asupra instituțiilor care manipulează cel mai puternic trebuințele umane, Ivan Illich consideră școala drept una dintre cauzele de bază ale acestui rău, pentru că ea amplifică dorința de a consuma, formând „capitaliști de cunoștințe”. Soluția pe care o propune este simplă „orice mișcare de eliberare a omului trebuie să treacă prin **deșcolarizare**” (apud 1, p.235).

Dintre **criticile** formulate la adresa școlii de I. Illich, reținem (apud 1, p.234):

- școala este o **instituție cu maxim caracter manipulator**, deoarece face să crească continuu cererea de educație școlară, pentru toți oamenii și pentru un număr mare de ani. Cultivând mitul valorilor instituționalizate, ea îi învață pe oameni să devină clienți ai altor instituții. De aici pornește critica acerbă asupra obligativității învățământului, care nu înseamnă, după autorul citat, decât o știrbire a libertății individuale, o subordonare a copilului sau tânărului față de „cel mai important și anonim dintre patroni” (idem)-școala;

Prin apelul la alt mit, cel al progresului etern, elevul este stimulat să „consume” mereu tot mai multă știință, societate este îndemnată să mărească bugetul școlar și să înmulțească anii de studiu. „Creșterea” producției școlare determină o creștere a „consumului” de educație;

- **instituțiile de învățământ**, prin obiective, organizare, conținut, tehnici de instruire **alienează tânăra generație**, pregătind-o pentru o viață de același fel. Prin cultivarea nevoii de a învăța, ea îl face pe tânăr dependent de instituție. Acesta nu va mai găsi curajul, tăria și încrederea de a se dezvolta independent.

Ceea ce se poate constata în raport cu această analiză, este faptul că neajunsurile pe care autorul le consideră ca fiind ale școlii, caracterizează, de fapt, societatea. Iată de ce deșcolarizarea nu are cum să reprezinte o soluție, școala reprezentând și ea, cu toate însușirile sale, un produs al

societății și al ordinii sale politice. Pe de altă parte, există în critica lui I. Illich o serie de **aspecte de actualitate**:

- predominanța, încă, a aspectului informativ al procesului de învățământ, în defavoarea celui formativ;
- insuficienta preocupare pentru cultivarea independenței tinerilor în direcția rezolvării problemelor de viață;
- sufocarea, mai degrabă, a creativității, decât dezvoltarea ei.

Deși aceste critici sunt cunoscute iar oamenii școlii se străduiesc să depășească aceste neajunsuri, opinia lui I. Illich este că nu trebuie alocate fonduri din ce în ce mai mari pentru îmbunătățirea sistemelor școlare (pentru cercetare, pentru reducerea numărului de elevi cu care lucrează un cadru didactic) ci școala trebuie să dispară dintre instituțiile sociale. Școala, nu însă și **educația**. Ei i se recunoaște rolul esențial în dezvoltarea individuală și socială, numai că **trebuie să fie realizată de fiecare individ**. Pentru a deveni posibil acest lucru, autorul consideră că trebuie luate câteva „garanții”(2, p.64):

1. accesul liber al fiecăruia, în orice moment al vieții, la obiective educative tip uzină, muzeu, bibliotecă;
2. dreptul fiecăruia de a preda – toți cei care vor să ofere altora ceea ce ei știu, să-i poată întâlni pe cei ce vor să învețe de la ei (autorul și-a exprimat în numeroase rânduri neîncrederea în educatorii profesioniști, apreciind că orice tânăr care este sumar instruit, poate fi un bun profesor);
3. dreptul de întrunire, care presupune libertatea de a participa sau nu la „întrunirile” de la școală;
4. dreptul fiecăruia de a-și alege mentorul

Se poate constata că , deși autorul proclamă deșcolarizarea, nu poate fi consecvent până la capăt ideii sale, nu poate renunța definitiv la instituția școlară. Corespunzător acestor „garanții”, el concepe **tipurile de servicii** sau „rețele” care ar reuși să asigure deșcolarizarea (apud 1, p.236):

1. accesul la lucruri, la „obiectivele educative” (unele, concepute în scop pur educativ, vor fi prezentate în biblioteci, laboratoare, săli de expoziție iar altele, utilizate în activitatea zilnică din uzine, ferme, aeroporturi, vor fi accesibile celor ce doresc să le cunoască);
2. accesul la oameni, la cei care vor să-și pună cunoștințele lor în serviciul altora;
3. accesul la cei de-o seamă; o rețea de comunicații va înregistra lista tuturor celor interesați de aceleași probleme;
4. accesul la „educatori”, la persoane competente într-un domeniu sau altul, profesioniști sau amatori; un serviciu special va întocmi un fel de anuar al acestora.

Prin acest sistem de rețele se facilitează procesul de autoeducație: fiecare este liber să învețe ce vrea, când și cu cine vrea. Pentru că aceste servicii nu pot funcționa spontan, necesitând o coordonare, s-au constituit „**trei tipuri de competențe**” (2, p.75):

1. „administratorii educației”, care organizează și asigură funcționarea rețelelor;
2. „consilierii pedagogici”, cu rolul de a călăuzi pe părinți și copii în folosirea rețelelor puse la dispoziție;
3. „inițiatorii”, cei care, făcând parte dintr-o rețea sau alta, vin în întâmpinarea celor care vor să învețe.

În concluzie, propunerea pedagogică analizată pornește de la o premisă falsă: aceea că școala are un caracter determinant în viața societății. În realitate, școala este un produs al unor anumite realități sociale. Chiar dacă independența sa relativă îi îngăduie o prezență activă, ea nu poate influența hotărâtor evoluția vieții sociale. Libertatea individuală pe care o preconiza I. Illich, ca urmare a desființării școlii, este una iluzorie. În afară de faptul că nu există libertate individuală decât într-un cadru social, istoricește constituit și cu rol modelator și normativ, tipul de educație propus nu anulează actul manipulării, în măsura în care individul se va raporta tot la instituții culturale, care, în esență, au același rol. Administratorii educației, consilierii și inițiatorii nu sunt decât o altă formă de pedagogi, a căror activitate s-ar putea să fie chiar mai costisitoare, financiar vorbind. Față în față cu o asemenea opțiune, soluția reală nu pare a veni dinspre deșcolarizare, ci, mai degrabă, dinspre perfecționarea școlii, ca parte componentă și semnificativă a unui amplu și permanent proces de perfecționare a însăși societății. Ceea ce se poate păstra din concepția lui I. Illich este, pe de-o parte, critica școlii contemporane, unele dintre limitele sale reale, și, pe de altă parte, ideea ca o parte din efortul educativ să fie continuat, preluat, dezvoltat de alte instanțe educative, după terminarea unui învățământ obligatoriu, atât în munca de educație cu tinerii, cât, mai ales, cu adulții, sub exigențele educației permanente. Practic, poate fi vorba atât de ponderea în creștere a educației de tip nonformal cât și de îndreptarea actului educațional spre ceea ce Ed. Faure numea „cetatea educativă”, o extindere a actului educativ și a responsabilității acestuia la nivelul întregului sistem social.

Bibliografie

1. Stanciu, I., Gh. (1995). Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, București: E.D.P.;

2. Hannoun, H. (1977). Ivan Illich sau școala fără societate, București: E.D.P.;

6.6. Puncte de vedere în filosofia educației

Legătura dintre filosofie și pedagogie nu a încetat nicicând, ele aflându-se într-un raport de potențare reciprocă, după cum urmează:

- **filosofia** este terenul fertil din care pedagogia se hrănește spiritual, își conștientizează preocupările, le racordează la marile interogații, curente și soluții ale timpului istoric, permițând sistemelor educative să nu fie lipsite de fundamente și de coloană vertebrală;
- **științele educației**, prin eforturile lor teoretice și aplicative, nu fac decât să confirme/infirmă valoarea unor concepții filosofice, să contribuie la validarea și dezvoltarea lor, să deschidă noi posibilități de nuanțare a discursului metafizic prin asumarea unui referențial specific, să dea concretețe și pragmatism unor idei filosofice generoase, dar, uneori, greu de înțeles în universul abstract în care ființează.

Înțelegând în acest mod raportul de determinare reciprocă dintre filosofie și științele educației, nu va fi greu să analizăm în continuare câteva dintre concepțiile reprezentative pentru un domeniu constituit la întâlnirea dintre cele două domenii: **filosofia educației**. Vom dezvolta următoarele teorii: pedagogia culturii, spiritualismul, neotomismul, personalismul, existențialismul, criticile aduse filosofiei pragmatice a educației (perennialismul, esențialismul, reconstrucționismul)

Pedagogia culturii, reprezentată magistral de **Eduard Spranger** (1882-1963), reprezentant al „filosofiei vieții”, s-a constituit într-o perioadă în care începuse să se piardă din vedere elementul

fundamental și peren al educației și culturii: **valorile** (1, p.130). În concepția autorului menționat, ființa umană este constituită din natură și spirit, din existență și valoare. La rândul său, spiritul cunoaște două ipostaze: **spiritul obiectiv**, constituit din valorile culturale ale adevărului, binelui, frumosului, dreptului, și **spiritul subiectiv**, individual. Eul ca spirit subiectiv, nu poate fi înțeles decât prin raportarea sa la spiritul obiectiv, la ansamblul valorilor culturii în care se integrează. Omul devine om prin asimilarea culturii obiective. „Viața” culturii presupune două acțiuni diferite: crearea de cultură și transmiterea de cultură. Ca atare, **educația** nu este altceva decât acțiunea de propagare în spiritul generațiilor tinere a valorilor obiective, până la nivelul la care ele se transformă în valori subiective (apud 1, p. 132). Ea presupune trei aspecte: **receptarea valorilor culturale** (se realizează prin înțelegere, prin intuiție simpatetică), **trăirea** sau vibrarea spiritului subiectiv în contact cu valorile supraindividuale și **crearea valorilor**. Se realizează astfel nu numai un om instruit, posesor al unei cantități de cunoștințe, ci se cultivă și dragostea față de valorile culturale, năzuința spre un permanent contact cu aceste valori și se dezvoltă capacitățile de creare a unor noi valori. Educația intră în deplin acord cu scopul său, fiind „acea activitate culturală care-și propune să dezvolte în indivizii în creștere cultura subiectivă prin contactul bine condus, cu cultura obiectivă” (apud 3, p.224-225).

În lucrarea sa cea mai cunoscută, „**Lebensformen**” („Formele vieții”), Spranger face distincție între **individualitate**, ca fond dispozițional, și **personalitate**, caracterizată prin tendința de a trăi și crea valori. Din ansamblul valorilor culturale, sunt alese, potrivit fondului de dispoziții fundamentale, câteva, sau chiar una, care se transformă în **valoare dominantă** și le subordonează pe toate celelalte. Acestea devine hotărâtoare pentru viața individului respectiv, determină tipul de personalitate. În lucrarea amintită, el realizează următoarea tipologie a personalității umane ideale (apud 2, p.266-267):

- **personalitatea teoretică**, centrată pe cunoașterea adevărului, un intelectual, mai puțin chibzuit, egocentrist, respinge misticismul, individualist, trăiește într-o lume mai mult atemporală;
- **personalitatea economică**, are ca preocupare fundamentală utilul, practicul, fiind un egoist prin excelență. Viața sa aparține afacerilor, materialului, el fiind prin aceasta diametral orientat către valori față de personalitatea teoretică;
- **personalitatea estetică**, orientată cu precădere spre frumos, având chiar o aversiune față de conceptualizare și raționalizare. Este aproape înăscută, indiferentă față de economic și lipsită oarecum de disciplină exterioară, nu și interioară, care presupune o oarecare armonie;

➤ **personalitatea socială** manifestă devotament și dăruire pentru oameni, comunicabilitate ridicată și simpatie față de semenii. Altruismul este valoarea supremă pe care o respectă. Profesorul este încadrat în acest tip de personalitate, pentru că trebuie să se caracterizeze prin simpatie, devotament față de copil și societate. El poartă în sufletul său iubirea pentru toate valorile obiective cu care vrea să pună în contact spiritele tinere, pentru a le face să vibreze și pentru a le stimula să creeze;

➤ **personalitatea politică** are ca valoare centrală dreptatea, justiția. Omul politic pur vizează caele valori ale vieții care se pun în serviciul voinței sale de putere. Până și cunoașterea devine un mijloc pentru a domina. Principiul „știința înseamnă putere” se transformă, pentru această personalitate, într-un mijloc de dominație. Trăsăturile omului politic sunt autoritatea, voința, puterea de a conduce;

➤ **personalitatea religioasă** este centrată pe divin și se caracterizează prin credință. Esențial nu este a ști, ci a crede. Înclinația spre transcendent îi permite surprinderea sensurilor adânci ale existenței, ceea ce face din ea o „imagine strălucită a libertății spirituale”.

Cercetând psihologia tinereții și raportul ei cu diferitele valori, Spranger conchidea că aceasta se caracterizează prin trei trăsături fundamentale: descoperirea eului, formarea unui plan de viață și tendința de integrare într-un anumit domeniu de viață (apud 3, p. 224). Pornind de la tipologia prezentată anterior, el susține necesitatea tratării diferențiate a elevilor, potrivit valorilor spre care ei se orientează. Aceasta înseamnă că educatorul trebuie să cunoască tipul valoric al personalității elevului, pentru a profila cele mai bune strategii didactice. Importante, în acest context, sunt statutul privilegiat al educației afective, al educației pentru dezvoltarea capacităților creative, cultivarea unor atitudini și credințe în acord cu cele mai înalte principii axiologice. În pedagogia românească discipolul cel mai fidel al lui E. Spranger a fost Șt. Bârsănescu.

Cele mai semnificative **limite** ale concepției sprangeriene asupra educației sunt următoarele:

➤ concepția asupra culturii este una idealistă, deoarece cultura este înțeleasă ca o sinteză a valorilor ideale care își găsesc geneza în tendințele înnăscute în om (3, p.225);

➤ omul conceput de el rămâne un model abstract, pur teoretic, situat undeva dincolo de realitatea imediată, într-o lume autarhică a valorilor care nu poate exista ca atare (idem). Tipologia pe care ne-o oferă se referă la valori pure, și nu la persoane reale (2, p.267);

➤ centrarea exclusivă pe valorile spirituale, cu neglijarea celor materiale;

➤ prioritate acordată valorilor trecutului, căutând să cultive tinerei generații convingerea asupra caracterului lor permanent.

O **teorie spiritualistă asupra educației** a dezvoltat **Rudolf Steiner** (1861-1925), teorie care, începând cu 1919, a reprezentat baza filosofică și pedagogică a „Școlilor Waldorf”. Principalele sale idei filosofice sunt următoarele (1, p.136-137):

- obiectele lumii sensibile își au originea în lumea spirituală, sunt o formă a ființelor spirituale;

- entitatea umană este structurată în patru componente: corp fizic, corp eteric, corp astral și Eu;

- **Corpul fizic** este trupul uman, singurul vizibil; prin el omul aparține lumii minerale;

- **Corpul eteric** este „viața din corpul fizic”, căruia îi sunt proprii forța de creștere și cea de reproducere (comune lumii vegetale și animale);

- **Corpul astral este** „corpul” sufletesc, forțele psihice: pulsuni, dorințe, pasiuni, ascunse până la pubertate, dar manifestându-se acum, împreună cu capacitatea de a judeca. Se conturează în jurul vârstei de 14 ani;

- **Eul** este considerat unitatea vieții trupului și sufletului, pentru că eul trăiește în trup și suflet. În eu trăiește o parte a spiritului. Această parte plămăiește Eul dinăuntru în afară. Ceea ce din spirit se cuprinde.

- sufletul primește de la spirit darul de a trăi în adevăr și bine

Să evidențiem în continuare **principalele idei pedagogice**, așa cum se constituie ele drept consecințe ale concepției filosofice (1, p.137-142):

- în evoluția istorică a omenirii, Steiner constată o stare de permanentă decădere; omul este chemat, crede el, ca prin forță proprie să transforme decăderea în urcuș;

- cel care sprijină ființa umană în efortul său de a se tămădui este **dascălul**, „medicul permanent al culturii”;

- prin educație omul se vindecă pe sine și vindecă și umanitatea de tendința de decădere, de ceea ce îl împinge spre rău. Pe această cale li s-ar cultiva sentimentul de responsabilitate pentru propriul lor destin și pentru viața pe care o trăiesc;

- dezvoltarea ființei umane este înțeleasă ca un proces de creștere și metamorfoză prin care forțele cosmice vegetative, animale și psihice se dezvoltă progresiv. Copilăria și adolescența sunt împărțite în **perioade de câte șapte ani**:

- la încheierea primei perioade, structura organismului copilului este încheiată, iar forțele „eterice” se transformă în forțe de învățare. Copilul poate intra la școală;

- a doua perioadă de șapte ani este împărțită în subperioade de câte doi ani și patru luni fiecare. De la șapte la nouă ani domină tendința de imitare; de la nouă la doisprezece ani apare nevoia copilului de a se dezvolta sub autoritatea dascălului. În perioada șapte-paisprezece ani,

forțele psihice „astrale”, încă ascunse, stimulează manifestarea pulsionilor, pasiunilor și a sentimentelor;

- la vârsta pubertății forțele astrale pregătesc apariția Eului.

➤ conceptul de personalitate este explicat prin raportare la teoria temperamentelor, ceea ce făcea ca educației să-i revină sarcina de a echilibra și armoniza tendințele dominante ale celor patru tipuri de temperament;

➤ dintre activitățile didactice desfășurate cu copiii se acordă o importanță deosebită **educației artistice și activităților practice:**

- **scrierea** se învață pe baza picturii și desenului, prilej cu care copiii se familiarizează cu armonia culorilor și își dezvoltă fantezia;

- **cititul** se învață în strânsă legătură cu scrierea și, până la 9 ani, se va acționa, în special, asupra fanteziei copiilor;

- **desenul** și **muzica** se studiază pe baza sentimentului ritmului, care se întemeiază pe alternanța stărilor de somn și veghe (sentiment pierdut de speța umană încă din jurul anului 1850, după opinia lui Steiner). Desenul și muzica sunt expresii ale unor stări emoționale, aparținând fie unor stări diurne (desenul), fie unora nocturne (muzica);

- **euritmia** ocupă un loc aparte în sistemul Waldorf (eu-bine; rhytmos-ritm), dar aceasta nu se identifică pur și simplu cu gimnastica, deoarece nu cultivă decât corpul, nu și inițiativa și voința. Pentru el, euritmia este o „gimnastică pătrunsă în suflet”, ea acționează atât asupra „sufletesc-spiritului”, cât și asupra „corporalului”. Euritmia este interpretată dintr-o triplă perspectivă (ca artă, sub aspect didactico-pedagogic și sub aspect igienic):

1. **ca artă**, euritmia este o „vorbire mută, vizuală, alături de vorbirea articulată și muzicală; ea nu este mimică, pantomimică, dans; nu este nici imitație, ci „plăsmuire a contextului armonios”;

2. **ca „joc al mișcării pătruns în suflet”**, euritmia presupune angajarea inițiativei și voinței;

3. omul fiind un microcosmos, prin euritmie se integrează în armonia și ritmul universului, ceea ce îi asigură menținerea sănătății.

➤ tendința inovatoare a lui Steiner se manifestă și în predarea celorlalte discipline:

- **gramatica** să se predea „în mod artistic”, pornindu-se de la instinctul natural pentru limbă al copilului, urmărindu-se dezvoltarea simțului artistic;

- **botanica** și **zoologia** trebuie să pună în evidență unitatea dintre faună, floră și Pământ; se va releva viul, urmărindu-se cultivarea echilibrului între aspectele intelectuale și emoționale ale cunoașterii naturii;

• **matematica** ar trebuie să adopte cu prioritate calea analitică, singura capabilă să asigure manifestarea și afirmarea libertății;

• **istoria** și **geografia** (așa cum se studiază până la 12 ani) vor face predominant apel la sentimente (însușire afectivă) și nu pe relevarea relațiilor cauzale.

➤ **concepția despre educator** pune în centrul său cultivarea sentimentului de responsabilitate pentru misiunea sa. Aceasta este baza relației de autoritate cât și de iubire. Ca atare, modalitățile preferate de manifestare ale educatorului vor fi „alternanța umor-seriozitate, întrucât, aprecia Steiner, în răs se exprimă altruismul, iar în seriozitate-egoismul. Între aceste două dispoziții trebuie să curgă, în special în timpul predării, viața copilului” (4, p.90). Elementul esențial îl constituie „entuziasmul predării”, care îi va permite educatorului să „scoată din copil cât mai mult”, iar acestuia, să-și manifeste iubirea față de dascălul său.

În încheierea prezentării sistemului steinerian, ne propunem să evidențiem câteva **aspecte inedite** ale concepției sale:

➤ educația implică pregătirea pentru viață, prin contactul cu realitatea, dar aceasta nu înseamnă că trebuie să se întreprindă ceva pentru cunoașterea predispozițiilor elevilor și pentru orientarea lor școlară și profesională. Copilul însuși va ajunge pe cale afectivă și treptat la decizia privind situarea sa în viața socială. Întrebarea „cum îmi pun predispozițiile în slujba societății este o întrebare bolnăvicioasă”, viața va purta înspre noi felul în care ne integrăm în ea;

➤ concepția lui R. Steiner are câteva idei comune cu educația nouă, motiv pentru care a și fost, uneori, considerată înrudită cu aceasta:

- școala axată pe copil;
- locul deosebit acordat creației artistice și contemplării naturii (îndeosebi în grădiniță);
- absența notelor și a repetenției, înlocuirea notelor cu un raport asupra activității fiecărui elev;

- importanța egală acordată activităților cognitive, artistice, tehnice și practice pentru formarea personalității elevilor;

➤ educația se întemeiază pe o cunoaștere suprasensibilă a ființei umane, ceea ce determină un ritm mai lent al educației intelectuale, cu un conținut mult diferit de cel al școlii vremii.

Neotomismul reprezintă o reluare, după 600 de ani, a filosofiei lui Toma D'Aquino, ca expresie a prețuirii acordate rațiunii de către acest sistem filosofic, a modului în care valorizează raportul rațiune-credință, reușind să pună de acord filosofia cu teologia. Principalul reprezentant al neotomismului este **J. Maritain** (1882-1973). Acesta elaborează o construcție teoretică ce pune la bază **critica** a două idei aparținând lui R.Descartes și J. J. Rousseau. Astfel, pe **Descartes** îl

acuză că a supraevaluat rațiunea, inducând oamenilor ideea că ea este o instanță care se autojustifică și autoconduce, în baza căreia oamenii pot deveni stăpânii propriului lor destin, fără a avea nevoie de ajutor și îndrumare morală. Lui **Rousseau** îi reproșează că alimentând iluzia omului că se naște liber și stă în puterea lui să se dezvolte, a întărit tendința spre independență față de divinitate. Iată de ce în lucrarea „Știința modernă și rațiunea”, arată că rațiunea singură ar putea greși și, în consecință, ea trebuie să se subordoneze credinței (5, p.94). Ocupându-se de om, de problemele sale, neotomismul s-a considerat permanent o filosofie umanistă, perspectivă din care a fost abordată și educația.

În **Enciclica asupra educației creștine a tineretului**, carta educației neotomiste în anii 1930, sunt formulate câteva dintre **ideile de bază** care au orientat activitatea din școlile catolice (1, p.241):

➤ **educația** aparține familiei, Bisericii și statului, dar în primul rând **Bisericii** deoarece familia nu-și poate îndeplini în mod corespunzător dreptul său natural la educație. Se impune un efort de armonizare al tuturor mediilor educative pentru a coopera „la acțiunea grației divine în formarea veritabilului și perfectului creștin”, gata să-și îndeplinească misiunea sa terestră, **cu convingerea că se pregătește pentru viața viitoare;**

➤ **obiectul educației creștine** îl constituie „**omul întreg**”, spirit și corp, cu toate „facultățile mintale și supranaturale așa cum este el cunoscut prin rațiune și revelație”;

➤ **factorul divin trebuie considerat unul dintre factorii de dezvoltare ai ființei umane.** Neotomismul își exprimă insatisfacția față de teoriile pedagogice mai noi, în special educația nouă, deoarece lăsând deplină libertate copilului, reduc sau suprimă autoritatea educatorului cât și pe cea a lui Dumnezeu. Pentru Maritain educația nu poate fi decât una creștină, care apelează la ajutorul lui Dumnezeu. Omul nu se naște liber, ci devine astfel luptând cu sine însuși, și după multe suferințe. Educația creștină este eliberatoarea omului. În acest sens el vorbește de „educație liberală”;

➤ **modalitățile de a dobândi cunoașterea** sunt cele preconizate de însuși Toma, **descoperirea**, când rațiunea naturală ajunge prin ea însăși la cunoașterea lucrurilor necunoscute și **învățarea**, când cineva ajută din afară rațiunea naturală;

➤ **necesitatea practicării educației fizice**, pentru că numai așa corpul poate fi călăuzit de rațiune;

➤ în domeniul **educației intelectuale** se urmărește **dobândirea unei culturi bogate** în vederea participării la viața culturală și religioasă a societății, și, mai ales, pentru a se manifesta interes față de idealurile Bisericii.

Ceea ce se poate spune cu certitudine despre orientarea neotomistă în educație este că a cunoscut cea mai întinsă rețea de școli secundare și profesionale, s-au creat societăți pedagogice neotomiste, ordine călugărești pentru problemele educației, un Centrul de studii pedagogice la Paris, un număr semnificativ de reviste de pedagogie de orientare neotomistă. Aceasta înseamnă că o parte dintre ideile și idealurile sale au corespuns unor nevoi reale, contribuind astfel la procesul de optimizare a educației pe termen lung.

Personalismul

Personalismul energetic și psihologia poporului – ne propunem să explicăm, pe baza „energetismului” lui Motru, că omul este o specificare a energiilor naturii, o realitate în care se împletesc fenomenele naturale și cele psihice. Am considerat că nu poate fi explicată psihologia poporului în afara personalismului energetic (ce presupune că în univers există o corelație între procesul personalizării și evoluția energiei fizice), o filozofie științifică, în cadrul căreia esențial este conceptul personalității, concept explicat prin metode raționale care îl fac pe filosoful român un adversar neînduplecat al misticismului. Refuzând misticismul, pentru că exclude controlul rațional și experimental al faptelor produse de om în relația cu universul, propune știința și adevărul științific ca elemente definitorii în filosofia personalismului energetic; ele stau la baza unui „energetism” uman care implică nu doar cunoaștere, ci atitudinea transformatoare a omului față de natură.

Diferențele între popoare se datorează științei pe care o au despre natură, convingerii că natura nu este exterioară, ci o componentă a existenței concrete; convins că neîncrederea în adevăr a influențat negativ psihologia poporului român îi îndeamnă pe tineri să nu se lase pradă sentimentelor produse de condițiile momentului, să caute adevărul și să conștientizeze că doar convingerile intelectuale înalță sufletul și transformă omul. Progresul poporului este sigur dacă aceste convingeri sunt dictate din sufletul oamenilor. (Am făcut referire la discursul ținut de filosof, în 1943, tinerilor din Asociația Studenților Creștini, în care a insistat pe ideea că o corelație strânsă între persoană și cosmos garantează depășirea de sine a minții și producerea adevărilor necesare și universale, căci puterea de a sta deasupra vremelniceii e dată de Dumnezeu; aducem în atenție un Dumnezeu care nu are legătură cu misticismul, ci cu legile gândirii. A introdus în ecuație rolul moralei filosofice care pregătește convingerile fiecărui individ și îi face să creadă că moravurile viitoare sunt mai importante decât sentimentele momentului. De aceea, este necesară crearea unei psihologii a poporului îndreptată spre trăirea unor stări profunde, influențate de morala filosofică, iar tinerimii universitare îi revine sarcina de a impune astfel de convingeri).

Așadar, răspândirea științei pentru ca poporul să dobândească puterea de a-și afirma energia națională, în primul rând printr-o muncă spornică.

Deschide o nouă perspectivă asupra psihologiei poporului, insistând pe determinarea socială a psihicului, dincolo de condiționarea lui de legile energiei, societatea fiind singura creatoare de valori reale.

Va nota frecvent în Personalismul energetic, Timp și Destin , Vocația – factor hotărâtor în cultura popoarelor, că viața socială transformă psihicul individual și colectiv datorită experienței generațiilor trecute, transmisă prin tradiție, precum și simbolurilor și normelor oferite de societate cu rol esențial în realizarea individului.

Din această perspectivă acuză mediul social-politic românesc din primele decenii ale secolului al XX lea că nu a trezit în tineri dorința de a afla adevărul istoric, dezaprobă adevărurile neproductive din școli, faptul că ele sunt simple vorbe și nu vor fi transformate în valori practice care să schimbe comportamentul rutinat al oamenilor; îi îndeamnă pe dascăli să depună efort în a înțelege structura sufletească a țăranilor, să pună știința în slujba ridicării energiei naționale, să facă adevărul științific accesibil omului simplu.

Lată-l pe Motru preocupat, în primul rând, de analiza raporturilor dintre legile științei și personalitatea umană și de identificarea unui energetism social ca forma esențială a energetismului general, ca teorie bazată pe ideea că esențială este acțiunea practică individualizată, fapta de toate zilele.

Teoria propusă de el drept personalism energetic îl distanțează de alți filosofi, în special de I.Kant, prin ideea susținută că știința este elaborată de inteligența omului în conformitate cu cerințele propriei personalități, de aceea este atât de importantă în delimitarea psihologiei poporului. Posibilitatea științei nu se află în potențele a priori ale eului , cum susținuse Kant, ci în structura lui.

Motru propune o conștiință individuală, concretă, a cărei unitate este identică cu unitatea energiei universale, o conștiință în care se împacă adevărurile dovedite de știință cu credințe izvorâte din experiența neamului românesc.

Afirmând că unitatea fenomenelor sufletești determină dependența lor unele de altele face legătura între psihologia individului și psihologia poporului, legătură posibilă prin determinismul propriu al sufletului care impune tendința spre personalitate; influența mediului cosmic nu se manifestă în afara raportului individului cu mediul să sufletească. Conștiința este cea care alege cea

mai trainică unitate sufletească ce permite raportul amintit și care dă individualitate unei culturi. Specificitatea unității sufletești este evidențiată de fenomenele caracterului.

Oamenii de caracter sunt oamenii liberi, pragmatici, cu putere transformatoare asupra socialului. Cum psihologia poporului este legată strâns de fapta oamenilor de caracter, se impune educarea caracterului printr-o pedagogie realistă și o școală practică menită să pregătească oameni pentru fapte bune și atitudini responsabile. Îndeamnă la școala adevărată pusă în slujba formării caracterului prin educația în spiritul muncii (căci educația este singurul mijloc prin care poporul poate ajunge stăpân pe destinul său, iar omul de caracter singurul cu puterea de a depăși realitatea strict individuală și de a o înlocui cu viața socială).

Așadar, „energetismul” lui Motru presupune energia personalizată, bazată pe experiența faptelor, interdependența dintre unitatea universului și unitatea sufletească a poporului manifestată în cultură, interdependență regăsită în elemente distincte ale psihologiei poporului român.

Bibliografie

1. Stanciu, I., Gh. (1995). Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, București:E.D.P.;
2. Cucoș, C. (2001). Istoria pedagogiei, Iași: Polirom;
3. Bârsănescu, Șt. (1976). Unitatea pedagogiei ca știință, București:E.D.P.;
4. Steiner, R. (1993). Înnoirea artei pedagogico-didactice prin știința spirituală, București: Centrul pentru Pedagogia Waldorf în România;
5. Roșca, D., D. (1970). Neotomism și neotomiști, în vol. Studii și eseuri filozofice, București: Ed.Științifică;

Bibliografia recomandata:

1. Bârsănescu, Ștefan, **Unitatea pedagogiei contemporane ca știință**, E. D. P., București, 1976
2. Bartolomeis, Fr., *Introducere în didactica școlii active*, EDP, București, 1981
3. Binet, Alfred, *Idei moderne despre copii*, E. D. P., București, 1975
4. Claparede, Edouard, *Educația funcțională*, EDP, București, 1973
5. Claparede, Edouard, *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, EDP, București, 1975
6. Comenius, Jan Amos, **Didactica Magna**, E. D. P. , București, 1970
7. Cousinet, Roger, *Educația nouă*, EDP, București, 1978
8. Cucos, Constantin, *Istoria pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2001
9. Csorba, Diana, *Scoala Activa. Paradigma a educatiei moderne*, E. D. P. , București, 2011
10. De Landsheere, Gilbert, **Istoria universală a pedagogiei experimentale**, E. D. P. București, 1995
11. Debesse, Maurice, Mialaret, Gaston, **Traite des sciences pedagogiques**(t. II). **Histoire de la pedagogie**, P. U. F. , Paris, 1971
12. Dewey, John, *Democrație și educație*, EDP, București, 1972
13. Dewey, John, *Trei scrieri despre educație*, EDP, București, 1977
14. Durkheim, Emile, *Educație și sociologie*, EDP, București, 1980
15. Ferriere, Adolphe, *Școala activă*, E. D. P., București, 1973
16. Herbart, J. Fr., **Prelegeri pedagogice**, E. D. P. , București, 1976
17. John, Dewey, *Democrație și educație*, E.D.P., București, 1972
18. Kant, Immanuel, *Tratat de pedagogie*, Ed. Agora, Iași, 1992
19. Key, Ellen, *Secolul copilului*, E. D. P., București, 1978
20. Locke, John, **Câteva cugetări asupra educației**, E. D. P. , București, 1971
21. Marrou, Henri-Irenee, *Istoria educației în Antichitate*, vol. I-II, Editura Meridiane, București, 1997