

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” din CHIȘINĂU

Facultatea Științe ale educației și Informatică

Catedra:

PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

ISTORIA PEDAGOGIEI

(suport de curs)

Saranciuc-Gordea Liliana,
doctor în pedagogie,
conferențiar universitar

Chișinău, 2019

CZU

Aprobat pentru editare
prin decizia Senatului UPS „Ion Creangă” din20...

Lucrarea este elaborată în conformitate cu curriculumul universitar.

Autor:

Liliana Saranciuc-Gordea, doctor în pedagogie, conferențiar universitar.

Recenzenți:

*Nina Garștea, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
UPS „Ion Creangă”*

Disciplina de specialitate *Istoria pedagogiei* cuprinde un pachet de 9 unități delimitate în consens cu *Profilul calificării și Concepția formării specialistului*. Temele cuprind probleme ce țin de înțelegerea etapelor de evoluție a pedagogiei ca știință în viziunea paradigmatelor educaționale prin prisma cărora studenții vor fi orientați către construirea experiențelor de învățare, cu centrarea pe învățarea de tip cognitiv-constructivistă, cu raportarea prioritară la formarea capacităților cognitive, a competențelor și a dimensiunii motivațional-atitudinale. Totodată, disciplina contribuie la formarea sistemului de competențe profesionale care permite absolvenților să activeze ca specialiști în pedagogia învățământului primar, în condiții de competitivitate pe piața muncii, la nivelul standardelor și tendințelor naționale și internaționale.

CUPRINS

Unitatea 1 Introducere. Educația în comunele primitive	5
1.1. Obiectul istoriei pedagogiei (IP). Obiectivele IP.....	9
1.2. Izvoarele IP.....	10
1.3. Importanța studierii IP pentru viitoarele cadre didactice.....	10
1.4. Educația în comunele primitive	11
Activitate individuală	14
Pagină complementară	14
Jurnal de unitate	18
Unitatea 2. Educația și instruirea în antichitate	18
2.1. Educația și instruirea din orientul antic (Egipt, Mesopotamia, China, India)	18
2.2. Educația și instruirea din Grecia antică (Sparta și Atena – tipuri de școli)	20
2.3. Educația și instruirea din lumea romană antică (educația în familie, școlile particulare, școlile de stat).....	23
2.4. Educația și instruirea la geto-daci (influența culturii latine în educație și școala dacică).....	25
2.5. Idei cu privire la educație în antichitate.....	27
Activitate individuală	36
Pagină complementară	36
Jurnal de unitate	42
Unitatea 3. Educația și instruirea în evul mediu.....	43
3.1. Caracterul religios al educației medievale	43
3.2. Educația și învățământul în apusul european (Bizanț, statele slave, califatele arabe).....	44
3.3. Educația și învățământul în Europa occidentală (școlile mănăstirești, episcopale, universitățile).....	45
3.4. Educația pe teritoriul carpato-dunărean.....	48
3.5. Idei cu privire la educație în primele secole ale creștinismului.....	51
3.5.1. Pedagogia creștină.....	53
Activitate individuală	58
Pagină complementară	59
Jurnal de unitate	62
Unitatea 4. Educația și instruirea în epoca renașterii.....	62
4.1. Renașterea și reforma – momente de referință pentru noi sisteme educaționale.....	62
4.2. Vittorino Rambaldoni da Feltre : la „Casa giocosa“.....	63
4.3. Erasmus din Rotterdam — umanizarea oamenilor prin cultură clasică.....	64
4.4. Juan Luis Vives - o educație potrivită naturii umane.....	66
4.5. Aspirația spre omul universal - Francois Rabelais.....	68
4.6. Michel de Montaigne — gentilomul ca ideal al educației.....	70
4.7. Thomas Morus și Thomasso Campanella - educația ca fundament al muncii.....	71
4.8. Educația și învățământul în țările române (secolele XIV-XVI).....	73
Activitate individuală	74
Pagină complementară	75
Jurnal de unitate	76
Unitatea 5. Constituirea primelor teorii moderne cu privire la Educație.....	77
5.1. Francis Bacon, René Descartes - noi orizonturi în teoria și practica educației.....	77
5.2. Jan Amos Komensky – sistem pedagogic care a contribuit la fundamentarea învățământului modern.....	79
5.3. Francois de Salignac de la Mothe-Fenelon – sistem de educație pentru fete.....	93
5.4. John Locke — educația gentlemanului.....	94
5.5. Educația și instruirea în țările române. Dimitrie Cantemir – idei despre educație.....	98
Activitate individuală	101

Pagină complementară	102
Jurnal de unitate	104
Unitatea 6. Educația și instruirea în epoca luminilor - pedagogia premodernă de inițiere a educației psihocentriste.....	104
6.1. Jean-Jacques Rousseau - educația conform naturii copilului.....	105
6.2. Claude Adrien Helvétius și Denis Diderot – teoreticienii iluminiști ai educației.....	110
6.3. Andrew Bell și John Lancaster – creatorii sistemului monitorial.....	111
6.4. Educația și învățământul în țările române. Academia domnească din Iași.....	112
Activitate individuală	114
Pagină complementară	115
Jurnal de unitate	116
Unitatea 7. Constituirea pedagogiei ca știință – Modelul educațional centrat pe copil.....	116
7.1. Johann Heinrich Pestalozzi - întemeierea științei educației pe natura umană.....	116
7.2. Johann Friedrich Herbart și Adolf Wilhelm Diesterweg - întemeierea pedagogiei pe etică și psihologie.....	126
7.2.1. Johann Friedrich Herbart - întemeierea pedagogiei pe etică și psihologie.....	126
7.2.2. Adolph Wilhelm Diesterweg – conformitatea cu natura – principiul fundamental al pedagogiei	131
7.3. Friederich W. Foebel – educația copilului de vârstă preșcolară.....	136
7.4. Herbert Spencer - educația ca adaptare.....	138
7.5. Contribuții la organizarea modernă a învățământului în țările române.....	139
7.6. K. D. Ușiski Și L. N. Tolstoi — educația poporului.....	141
7.6.1. Konstantin Dimitrievici Ușinski caracterul national al educației.....	141
7.6.2. L. N Tolstoi – educația liberă.....	147
7.7. Ellen Key - direcția de inspirație „pedocentristă”	149
Activitate individuală	151
Pagină complementară	151
Jurnal de unitate	156
Unitatea 8. Pedagogia modernă – „Educația nouă” și pedagogia psihologică experimentală	156
8.1. E. Meumann, W. August Lay, A. Binet - pedagogia psihologică experimentală/didactica experimentală	157
8.2. J. Dewey, M. Montessori, E. Claparede, O. Decroly - „Educația Nouă”.....	163
8.3. Specificul alternativelor educaționale: Pedagogia Montessori; Pedagogia Waldorf; Pedagogia Curativă; Pedagogia Freinet; Planul Jena; Programul step-by-step.....	166
Activitate individuală	176
Pagină complementară	176
Jurnal de unitate	178
Unitatea 9. Pedagogia epocii postmoderne – promovarea și implementarea „Educației noi”.....	178
9.1. Adolph Ferriere - evoluția „Educației Noi” prin „Școala activă”.....	179
9.2. J. Piaget, L. Vâgotski, J. Bruner, P. Galperin, H. Gardner, D. Goleman – modele de educație/instruire centrate pe resursele psihologice ale elevului.....	180
9.3. Pedagogia psihologică în România și Republica Moldova.....	184
Activitate individuală	190
Pagină complementară	190
Jurnal de unitate	190
EVALUARE	191

Unitatea 1 Introducere. Educația în comunele primitive

1.1 Obiectul istoriei pedagogiei (IP). Obiectivele IP

1.2 Izvoarele IP

1.3 Importanța studierii IP pentru viitoarele cadre didactice

1.4 Educația în comunele primitive

1. Introducere

Pedagogia este știința educației, iar educația este un fenomen social. Prin esența sa socială, educația are, prin urmare, un caracter istoric. Ea nu poate fi privită în mod științific decât ca ceva viu, în veșnică transformare.

IP face parte integrantă din sistemul științelor pedagogice de rând cu pedagogia generală, didactica generală, pedagogia specială ș.a.

Istoria pedagogiei este, așadar, *disciplina care descrie și explică în mod științific apariția și dezvoltarea educației, evoluția instituțiilor și sistemelor de învățământ, a categoriilor, teoriilor și concepțiilor pedagogice, ca expresie a cerințelor societății într-un anumit moment al dezvoltării ei.*

Istoria educației și a învățământului, în mod special *a gândirii pedagogice*, poate fi studiată în raport de *paradigmele promovate și afirmate*, în mod direct sau indirect, de-a lungul timpului, identificate și analizate de cercetători cu atenție și perseverență științifică, aptitudini de cercetare absolut necesare pentru a putea ajunge la fundamentele educației și pentru a reuși orientarea valorică a viitoarelor demersuri formative, utile în cadrul sistemului și al procesului de învățământ, în mediul școlar, dar și în mediul extrașcolar. Istoria pedagogiei, trecutul educației și al învățământului, cu toate reușitele acumulate, cu mari eforturi creative, înregistrate în timp, va constitui mereu o pildă pentru prezent, pentru a putea realiza o școală mai bună, în raport cu etapele parcurse în dezvoltarea sa, în evoluția sa cantitativă și, mai ales, calitativă.

Din această perspectivă, *pedagogia, în calitatea sa de știință* pe cale de maturizare epistemică, după întemeierea ei, ca domeniu distinct de cunoaștere, realizată de filozoful și teologul ceh Jan Amos Comenius, în secolul al XVII-lea, *parcurge mai multe etape de evoluție*, cu numeroase suișuri, dar și coborâșuri, pe care istoricii domeniului le-au diseminat și procesat în vederea evidențierii progresului acumulat, reflectat direct și indirect, în sistemul școlar, dar și în viața socială, în toate sectoarele acesteia.

În acord cu viziunea propusă de profesorul Sorin Cristea, se identifică *trei perioade mari de evoluție a gândirii pedagogice: perioada preparadigmatică; perioada paradigmatică; perioada postparadigmatică* [47, p., 26-29].

Perioada preparadigmatică a pedagogiei este etapa de acumulări cantitative, nespecifice domeniului, „anterioară momentului în care pedagogia poate fi delimitată ca domeniu distinct al cunoașterii și ca teorie specifică domeniului”. Această etapă precede momentul în care Jan Amos Comenius realizează prima operă specifică pedagogiei, „Didactica magna” (1657), ce apare ca un prim tratat de pedagogie care a fost scris inițial, cu aproape trei decenii înainte și publicat în limba autorului -cehă, în 1632, sub titulatura de „Cesky Didactika”.

Prin această operă, J.A. Comenius, se apropie destul de mult și substanțial de momentul epistemologic al afirmării pedagogiei. Marele teolog, filozof și pedagog ceh elaborează în „Cesky Didactika”/Didactica Magna o teorie specifică domeniului educației care face apel la concepte, principii și metodologii proprii acestui atât de important domeniu al vieții spirituale a omului în cadrul unei societăți care se dorește să fie, și să devină, din ce în ce mai bună:

- Principiile didactice – cel mai important este principiul intuiției prin care Comenius combate metodele scolastice utilizate în școala medievală;

- Conținuturile învățământului – pe care Comenius le consideră necesare pentru dezvoltarea elevilor în cadrul programului școlar, motiv pentru care ele trebuie adaptate pedagogic la vârsta psihologică a elevilor (copii, preadolescenți și adolescenți);

- Metodologia instruirii eficiente – pe care Comenius o promovează prin acele metode didactice bazate pe intuiție, menite să faciliteze învățarea, să conducă la „arta de a-i învăța pe toți totul”;

- Formele de organizare - care vor fi confirmate în timp până în zilele noastre, ceea ce demonstrează genialitatea lui Comenius; el se referă la două categorii de forme de organizare care trebuie promovate la nivel de: sistem de învățământ - Comenius propune cele trei niveluri sau trepte ale învățământului valabile până în prezent: învățământ primar, învățământ secundar, învățământ superior - universitar, proces de învățământ - aici este marea descoperire a lui Comenius care a revoluționat școala, societatea și cultura lumii. Este vorba despre organizarea învățământului pe clase (conduse de un educator / învățător, profesor) și lecții (conform conținuturilor specifice unor discipline de învățământ, adaptate la particularitățile de vârstă ale elevilor). Prin această viziune epistemologică specifică domeniului educației și învățământului, J. A. Comenius realizează un salt uriaș față de predecesorii săi, care concepeau educația după modele inspirate fie din tradiții sau folclor, fie din teologie (religie), filosofie (metafizică) sau din lumea artelor și a literelor.

Din aceste motive, îl putem considera pe Comenius chiar inițiatorul primului model de educație, al primei paradigme care propunea o modalitate specifică de abordare a teoriei și a practicii educației și învățământului în epoca istorică a Renașterii. Ne referim la modelul sau la paradigma conformității educației cu natura, natură perfectă, ideală, pentru că ea este opera supremă a Marelui Creator, a lui Dumnezeu. Prin educație, prin învățământ, trebuie să tindem la perfecțiunea omului – religioasă, morală, intelectuală, fizică, după modelul naturii creată de Marele Creator care este Dumnezeu. Pe de altă parte, această primă paradigmă din istoria educației, conține, mai ales la nivelul îndrumărilor metodologice, elemente care anticipează paradigma educației psihocentriste care se va lansa spre sfârșitul secolului al XIX-lea și se va afirma și dezvolta la începutul secolului XX. În acest sens, ne referim, în mod special, la metoda intuiției care face apel la cunoașterea și valorificarea potențialului psihologic, specific fiecărui elev în raport cu vârsta sa, în funcție de care el este plasat și integrat într-o anumită clasă de elevi, în cadrul unei anumite trepte de învățământ.

Perioada paradigmatică a pedagogiei. În analiza istorică propusă de S. Cristea, perioada paradigmatică a pedagogiei urmează imediat momentului în care este publicată prima operă cu conținut specific pedagogic, operă care definește și promovează concepte, metode, principii și forme de organizare ale învățământului, proprii unui domeniu distinct de cunoaștere în cadrul naturii și societății (educația, instruirea, învățământul). J. A. Comenius, *Didactica magna*, 1657. În perioada pe care profesorul S. Cristea o numește, „perioada paradigmatică a pedagogiei”, vor fi propuse mai multe paradigme, după primul exemplu oferit de Comenius. Această perioadă, în opinia aceluiași autor, „este cuprinsă istoric între secolele XVII-XVIII și prima jumătate a secolului XX”. Pe parcursul acestei perioade lungi de evoluție istorică a pedagogiei, vom identifica și începuturile directe, explicite, ale paradigmei educației psihocentriste, care va fi inițiată, la granițele dintre secolul al XIX-lea și secolul XX, de W.A.Lay și Ernst Meumann în Germania și de Alfred Binet în Franța.

Etapă paradigmatică propune mai multe modele de abordare a educației „raportate la teorii pedagogice specifice, apropiate de stadiul maturizării epistemice”. Toate urmează modelul inițial, elaborat de Jan Comenius în tratatul său de pedagogie generală intitulat „*Didactica magna*”(1657) - „paradigma conformității educației cu natura abstractă, perfectă („opera lui Dumnezeu”).

În secolul al XVIII-lea va fi propusă o nouă paradigmă a educației care precede și anticipează modelul pedagogiei psihocentriste, model centrat pe respectarea resurselor psihologice ale copilului, ale educatului, și anume cu referință la „paradigma Rousseau” și la implicațiile sale prelungite până în „educația contemporană”, până în zilele noastre, prin propagarea ideii moderne care fac trimitere directă la „centrarea pe elev”, pe student etc.

„Paradigma Rousseau” este identică, în aparență, în forma sa de exprimare exterioară, cu formula de paradigmă propusă de Comenius – conformitatea educației cu natura. Dar în timp ce Comenius are în vedere natura ideală creată de Dumnezeu, Rousseau are în vedere natura concretă, empirică a copilului, a educatului, care este bună „dar pe care societatea o corupe”.

Jean-Jacques Rousseau nu are în vedere natura ideală sau „natura absolută”, propusă de teologul și filozoful Comenius. Viziunea lui Rousseau – dezvoltată în romanul său pedagogic, intitulat „Emile sau despre educație” (1762) – este radical diferită de cea propusă de Comenius. Pedagogia lui Rousseau exprimă încrederea deplină în forțele interne, fizice și psihice ale copilului, ale educatului care trebuie cunoscute, respectate și valorificate integral de educator (mamă, învățător, institutor etc.). În măsura în care educația este centrată pe forțele interne fizice și psihice ale copilului, ale educatului, Rousseau poate fi considerat un precursor al paradigmei pedagogiei (educației) psihocentriste.

Importanța operei lui Jean-Jacques Rousseau, în calitate de precursor al pedagogiei moderne, în general, al pedagogiei psihocentriste, în mod special, va fi resimțită pe tot parcursul secolului al XIX-lea. Acum vor fi elaborate mai multe teorii specific pedagogice bazate pe resursele modelului „centrării pe copil”, model / paradigmă care influența evoluția concepțiilor despre educație și instruire, dar și practica proiectării, realizării și perfecționării învățământului, organizat pe diferite trepte, în instituții specializate:

1) Teoria învățământului primar (Pestalozzi, Cum își învață Gertruda copiii, 1801).

2) Teoria învățământului preșcolar, susținută special pentru (și prin) înființarea de „grădini de copii” (Froebel, Educația omului, 1826)

3) Teoria lecției, ca formă principală de organizare a procesului instructiv- educativ (Herbart, Pedagogie generală, 1806, Prelegeri pedagogice, 1835).

Toate aceste teorii sunt influențate, în mod direct și în mod explicit, de modelul „centrării pe copil”, lansat de Jean-Jacques Rousseau, în secolul al XVIII-lea. Ele aduc în plus ideea de științificitate sau de științifizare a pedagogiei. Sunt teorii pedagogice care conștientizează nevoia de susținere a educației și a învățământului pe baza unor științe socioumane, cum ar fi: antropologia, etica sau psihologia. De exemplu, opera lui Herbart face apel la etică, pentru conturarea scopurilor educației. Dar ea se raportează, în mod special, mai ales, la psihologie pentru definitivarea „treptelor formale ale lecției” și pentru fundamentarea celor mai importante principii și metode didactice. Prin aceste contribuții istorice, Herbart anticipează și el, în felul său propriu, original, specific, paradigma pedagogiei psihocentriste.

Începuturile paradigmei psihocentriste, căile sale inițiale, coordonatele sale principale, sunt trasate la granițele dintre secolele XIX – XX și dezvoltate, în mod deosebit, din prima jumătate a secolului XX până în prezent. Paradigma psihocentristă, afirmarea sa deplină în a doua jumătate a secolului XX, cu accente reluate și evocate insistent, până în prezent (vezi teza „centrării pe elev, pe student”, propusă la nivel de politică a educației, în plan european și național), va contribui la apariția celei de-a treia perioade de evoluție a pedagogiei, numită „etapa postparadigmatică”.

Perioada postparadigmatică a pedagogiei „se dezvoltă odată cu consolidarea științifică a „matricei disciplinare a pedagogiei” pe baza a două modele /paradigme consolidate epistemic, aflate în opoziție: modelul psihocentrist, care abordează educația din perspectivă predominant psihologică și modelul sociocentrist, paradigmă opusă psihocentrismului, ce abordează educația din perspectiva sociocentristă” .

Contribuția paradigmei educației psihocentriste la progresul pedagogiei, la atingerea stadiului superior al „pedagogiei paradigmatică” sau chiar al pedagogiei postparadigmatice, este evidentă, urmare a procesului pe care îl generează pentru rezolvarea conflictelor cu paradigma opusă – sociocentrismul – ceea ce contribuie la maturizarea epistemică a pedagogiei.

Meritele paradigmei psihocentriste sunt marcate, în mod special, la granița dintre secolele XIX și XX. Primele contribuții sunt legate de „o linie paradigmatică axată pe libertatea celui

educat”, linie lansată de Jean-Jacques Rousseau, continuată de Lev Tolstoi și Ellen Key, care deschid calea curentului Educația Nouă, delimitat la frontierele dintre secolele XIX și XX și dezvoltat în prima jumătate a secolului XX.

Această primă direcție se remarcă prin viziunea nouă despre educație centrată pe libertatea copilului, pe încrederea nelimitată în resursele și aspirațiile sale, pe respectarea totală, deplină, a cerințelor sale interne de ordin psihomotivațional, psihoafectiv, psihocognitiv (senzorial și intelectual), psihomoral, psihofizic etc.

Ca replică dată „educației centrată pe profesor” (magistrocentrismul), pedocentrismul (educația centrată pe cerințele fiziologice și psihologice ale copilului), lansează, prin vocea celebră a educatoarei suedeze Ellen Key, un nou imperativ pedagogic – „să ne închinăm în fața măriei sale copilul”. Acest exces afectiv, dar și programtic, se explică prin nevoia de a da o replică radicală și definitivă magistrocentrismului. Pe de altă parte, imperativul „centrării pe copil”, de inspirație rousseauistă, va stimula o metodologie activă, liberală, a educației și a instruirii. Dar el va genera nu numai laude, ci și critici aspre din partea paradigmei opuse – sociocentrismul (centrarea pe cerințele societății față de educație și de copil, față de educat, de instruire, de învățământ și de școală).

O a doua direcție, tipică pentru procesul de inițiere a paradigmei educației psihocentriste, este una care pune accent pe „științificizarea” pedagogiei pe baza cercetărilor întreprinse de psihologia experimentală. Este o orientare importantă dezvoltată în Germania de Lay și Meumann și în Franța de Binet. Excesele sale, de ordin metodologic, dar și conceptual, sunt legate de faptul că obiectul specific pedagogiei (educația, instruirea) este redus la cercetarea experimentală a copilului. În același timp, pedagogia psihocentristă de orientare experimentală consideră că problema finalităților, scopurilor educației nu face parte din obiectul de cercetare al pedagogiei, ci din cel al filozofiei. Aceste excese sunt adevărate limite paradigmatiche, greu de acceptat și de aceea ele vor fi amendate de paradigma adversă, cea a educației sociocentriste.

Prin chiar limitele sale, legate de viziunea sa restrictivă care absolutizează importanța cerințelor interne ale copilului, dar și de tendința ignorării problemei scopurilor educației, paradigma psihocentristă crează un teren fertil de dezbateri, de înfruntare cu cealaltă paradigmă – paradigma educației sociocentriste. Iar această confruntare, directă și indirectă, declarată și nedeclarată, explicit, dar stimulativă, în mod implicit, cu ecouri și influențe inerente în interiorul unui spațiu științific complex, va contribui, în plan istoric și logistic, la maturizarea pedagogiei, a aparatului său conceptual, metodologic și normativ specific.

Confruntarea dintre cele două paradigme va stimula, astfel, progresul gândirii pedagogice pe tot parcursul secolului XX, generând apariția unei noi paradigme, paradigma curriculumului. Această nouă paradigmă, lansată de John Dewey, chiar de la începutul secolului XX (prin studiul „Copilul și curriculum-ul”, 1902), promovată special de Ralph Tyler (în lucrarea „Principii de bază ale curriculumului și ale instruirii”) este tipică pentru etapa postparadigmatică a pedagogiei, afirmată și dezvoltată în societatea postindustrială, postmodernă (într-o epocă a societății postmoderne și a pedagogiei postmoderne).

În concluzie: Educația / pedagogia psihocentristă se afirmă, astfel, ca paradigmă lansată la granița dintre secolele XIX și XX, odată cu promovarea ideologiei curentului intitulat, în mod programatic – pentru gândirea pedagogică și pentru instituția școlară – „Educația Nouă”. Acest curent de idei pedagogice generoase, progresiste este celebru în istoria educației europene și mondiale. El are ecouri și în S.U.A, unde va apare în varianta pedagogiei progresiviste, susținută de marele filozof și pedagog american John Dewey. „Educația Nouă” va fi dezvoltată, în mod special, în prima jumătate a secolului XX, dintr-o perspectivă în care predomină abordarea psihologică sau psihocentristă a educației, tipică unei paradigme a pedagogiei psihologice sau psihocentriste.

1. 1. Obiectul istoriei pedagogiei (IP). Obiectivele IP

Deoarece *obiectul de cercetare al IP îl constituie evoluția educației, de aceea IP este o disciplină pedagogică*. Dar, privită *dintr-o perspectivă istorică, IP este și o disciplină istorică* și anume din perspectiva concepției despre istoria omenirii unde gândirea și fapta pedagogică sunt privite sub aspect social cu care au existat împreună. În acest sens **conținutul IP** este axat pe:

- analiza istorică a procesului de formare a ființei umane – în condiții variate de timp și loc;
- analiza condițiilor istorice în care apare și se dezvoltă un sistem de educație;
- dezvoltarea concepțiilor pedagogice care au apărut ca soluții ale contradicțiilor unei orânduiri și s-au dezvoltat apoi o dată cu orânduirea nouă ;
- apariția și dezvoltarea teoriilor pedagogice.

Așadar, unele lucrări de istoria pedagogiei se limitează la prezentarea cronologică a doctrinelor pedagogice, fără a cuprinde sistemele practice de educație și instituțiile în care aceasta a fost organizată. Cum însă, pe de o parte, nu numai teoria cu privire la educație are un caracter istoric, ci și educația însăși, iar, pe de altă parte, teoriile pedagogice au influențat în mod direct sistemele de organizare a educației, *istoria pedagogiei include în mod necesar și istoria fenomenului educației, și a instituțiilor corespunzătoare*.

O istorie științifică a pedagogiei presupune așadar :

- 1) explicarea evoluției fenomenului educației cu momentele sale de continuitate și discontinuitate;
- 2) relevarea momentelor principale de elaborare a categoriilor pedagogice, a sistemelor de gândire pedagogică ca expresie a efortului de surprindere a legităților care guvernează fenomenul educației.

Constituirea, în prima jumătate a secolului al XIX-lea, a pedagogiei ca știință a stimulat preocupările pentru investigarea fenomenului educației, creându-se astfel, în scurt timp, mai multe discipline pedagogice. Una dintre acestea este istoria pedagogiei. Ea a apărut din necesitatea unei mai profunde înțelegeri a unor teorii și practici școlare cu o mai largă circulație în lumea educatorilor. Cunoscându-se, pe această cale, izvoarele unor idei, originea unor instituții, se putea aprecia gradul de corespondență a acestora cu realitățile social-economice și culturale din perioada istorică dată. La început au fost elaborate scrieri care prezentau diverse instituții școlare din trecut fără a se încerca explicarea apariției lor, fără o raportare a trecutului la prezent. Așfel de scrieri au pregătit însă constituirea istoriei pedagogiei ca disciplină a științelor educației.

Unele cercetări, atât din secolul al XIX-lea, cât și din secolul al XX-lea, au pus accentul pe urmărirea evoluției ideilor pedagogice; altele, pe succesiunea instituțiilor de educație și învățământ. S-a făcut constatarea că școlile se călăuzeau în activitatea lor după anumite idei, teorii cu privire la educație, după cum acestea din urmă erau o expresie generalizată a practicii educative. Așa încât, în deceniile din urmă, se acceptă tot mai mult ideea ca în perimetrul investigațiilor cu caracter istoric asupra educației să fie cuprinse atât teoriile pedagogice, cât și instituțiile de educație și învățământ. Teoria și practica educativă constituie astfel un întreg.

A studia evoluția teoriei și practicii educaționale înseamnă a oferi explicații pentru ivirea, manifestarea și dispariția unor teorii și instituții de învățământ, a surprinde momentele constituirii unor categorii pedagogice (ideal, principii, obiective, metode, lecție etc.) ca aspecte ale procesului de pătrundere în esența fenomenului educației.

Din considerentele date se etaliază (A. Tkaciuc, 2007, p. 6) și **obiectivele IP**

Din perspectiva literaturii de specialitate (G. Kornetov (1994), Z. Ravkin (1993), V. Prianikova (1995)) **obiectivele IP** se prefigurează prin 2 dimensiuni:

Științifică	Disciplină a procesului de învățământ
1. Elucidarea tendințelor și legităților de dezvoltare a pedagogiei ca știință pentru prognozarea direcției prospective în	1. Urmărirea evoluției opiniilor progresive din istoria pedagogiei și plasarea acestora la nivelul de percepere actuală a valorii acestora.

dezvoltare sa. 2. Cunoașterea experiențelor oportune care la rândul său pot fi adaptate la condițiile actuale și aplicate cu succes în practica actuală a școlii. 3. Familiarizarea cu greșelile și lacunele din istoria pedagogiei pentru a nu le repeta în viitor	2. Familiarizarea cu activitatea pedagogilor iluștri, a lucrărilor, opiniilor și teoriilor acestora verificate în timp. 3. Formarea competențelor, la viitoarele cadre didactice, de a aborda analitic reformele generale din pedagogie și schimbările particulare în știința și practica pedagogică.
---	--

1.2. Izvoarele IP

Ca orice disciplină istorică, istoria pedagogiei s-a constituit ca ramură a pedagogiei prin adunarea, selectarea, explicarea și valorizarea unei mari cantități de fapte referitoare la educație. Sursele pe care această disciplină pedagogică își întemeiază prin adunarea, selectarea, explicarea și valorizarea unei mari cantități de fapte, prin descrierea și explicarea evoluției instituțiilor de învățământ și a teoriilor referitoare la educație se grupează, de regulă, în două categorii după criteriul publicării: **izvoare nescrise/nepublicate și izvoare scrise/publicate.**

Prima categorie de izvoare nescrise/nepublicate — dintre care unele preced apariția scrierii — este constituită din diverse materiale/izvoare arheologice și folclor. Izvoarele arheologice cuprind diverse materiale vechi, cele mai multe descoperite de arheologi (cum sunt cele din Egipt, Grecia, Italia sau pe țărmurile Mării Negre: Histria, Tomis, Callatis), care oferă prețioase informații cu privire la învățământul și educația din antichitate. Sursele folclorice — proverbe, zicale, ghicitori — oferă și ele posibilitatea desprinderii unor generalizări referitoare la educație, într-o perioadă sau alta din trecut.

A 2-a categorie izvoarele scrise — mult mai numeroase, mai bogate în informații — sunt și ele de mai multe feluri:

- **Operele teoreticienilor educației, presa pedagogică**, oferă cele mai ample surse pentru cunoașterea modului în care era privit procesul devenirii ființei umane într-o anumită perioadă istorică.

- **Documentele oficiale ale învățământului** — legi, planuri și programe, circulare etc. — permit cunoașterea conținutului, a modului de organizare și desfășurare a procesului instructiv-educativ, care stabilesc obiectivele procesului instructiv-educativ, precum și mijloacele de realizare a acestora într-o anumită țară.

- **Documente cu caracter istoric** în care se fac referiri la organizarea școlilor, conținutul învățământului, activitatea unor profesori, din care se pot desprinde informații prețioase cu privire la educație și învățământ (de exemplu, colecția de documente istorice Hurmuzaki).

1.3 Importanța studierii IP pentru viitoarele cadre didactice

În utilizarea izvoarelor istoriei pedagogiei este necesar să se practice o analiză critică a documentelor, prin confruntarea lor cu alte date, să se manifeste respect pentru textul operelor cercetate și să se asigure un înalt grad de obiectivitate în interpretarea lor și anume prin metode de cercetare: analiza, comparația, metoda monografică (prezentarea critică multilaterală a unui curent pedagogic, a activității și operei unui teoretician sau mare practician al educației, precum și a unei instituții sau a unui tip sau grad de învățământ)

Importanța studierii istoriei pedagogiei. Oricine studiază problemele pedagogiei contemporane nu va putea ajunge la o profundă înțelegere a acestora și la o corectă apreciere a diverselor soluții ce se propun, fără o cunoaștere a trecutului sub aspectul practicii și teoriei educației. De foarte multe ori, lipsa de informație din acest domeniu duce la susținerea ca noi a unor soluții ce s-au dovedit lipsite de valoare ; alteori, din necunoașterea condițiilor care au dus la apariția diverselor elemente ale unor sisteme de educație, acestea se păstrează încă, considerându-se posibilă adaptarea lor la noi realități sociale; aceeași lipsă de informație în domeniul istoriei pedagogiei îi poate face pe cei ce vin în contact cu unele idei din trecut să le considere ca fiind identice cu unele din epoca noastră, deși aceasta este doar o aparență.

Dacă istoria pedagogiei este utilă tuturor aceluia care se ocupă de activitatea educativă, cu atât mai mult ea este necesară specialiștilor în domeniul pedagogiei.

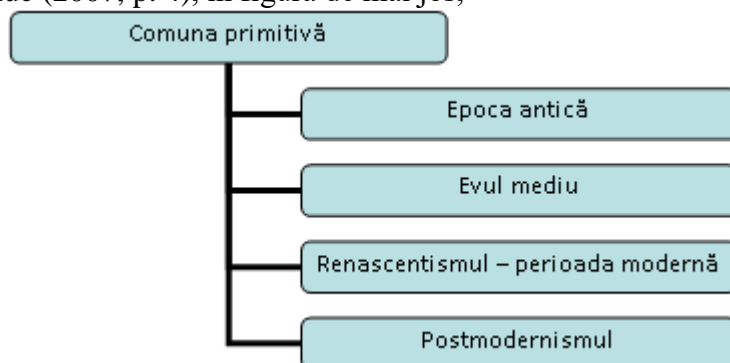
Studiul istoriei pedagogiei de către viitoarele cadre didactice contribuie la o mai completă și temeinică pregătire a lor.

Cunoscând ceea ce s-a realizat în trecut pe plan teoretic și practic în domeniul educației, cadrele didactice vor dobândi o mai deplină înțelegere a problemelor actuale ale învățământului contemporan autohton; vor putea aprecia în cunoștință de cauză actualitatea unor idei sau caracterul revolut al altora. Lecția trecutului îi va ajuta să se folosească de erorile comise în trecut, să evite preluarea unor idei sau practici care nu s-au dovedit eficiente. Se va cultiva astfel capacitatea de a discerne forța sau slăbiciunea unor teorii; se va putea sesiza, cu mai multă ușurință tendințele pertinente de inovare pedagogică.

Valoarea istoriei pedagogiei este pusă în evidență și de faptul că orice reformă școlară serioasă trebuie întemeiată pe cunoașterea temeinică a faptelor de școală și a teoriilor pedagogice din trecut. Reformele realizate prin nesocotirea trecutului s-au dovedit a fi lacunare.

Pentru a ști, așadar, încotro se îndreaptă educația în viitor, trebuie să-i cunoaștem drumul pe care l-a parcurs pînă în prezent, factorii care i-au stimulat dezvoltarea sau i-au contorsionat evoluția.

Oferind posibilitatea cunoașterii contribuției diverșilor teoreticieni și oameni de școală la dezvoltarea teoriei educaționale, studiul istoriei pedagogiei contribuie la lărgirea orizontului de cultură profesională al viitorilor pedagogi, dezvoltându-le gândirea critică. Din perspectiva lui A. Tcaciuc (2007, p. 4), în figura de mai jos,



viitorilor învățători li se recomandă studierea următoarelor perioade în dezvoltarea istoriei învățământului și gândirii pedagogice.

Din perspectiva dată, se oferă celor ce aspiră să devină cadre didactice, posibilitatea cunoașterii vieții unora din cele mai remarcabile personalități care și-au pus întreaga viață în slujba școlii - I. A. Comenius, I. H. Pestalozzi, J.J. Rousseau, C.D. Ușinski, I. Crangă, M. Eminescu, Gh. Lazăr, P. Poenaru, Sp. Haret ș. a. — studiul istoriei pedagogiei va contribui la cultivarea atașamentului față de una dintre cele mai nobile și pline de răspundere profesii — cea de învățător.

1.4. Educația în comunele primitive

Procesul educativ este rezultatul unei îndelungate dezvoltări istorice. Deși educația în comunele primitive purta un caracter rudimentar, ea reflecta totuși treapta inferioară de dezvoltare a societății umane. Sistemul educațional al acelor timpuri nu a dispărut fără urme. El a confirmat importanța educației ca factor determinant în evoluția societății și a trasat două căi de formare a noilor generații (prin sistemul de inițiată și prin așa zisa educație liberă).

Se știe că din momentul în care strămoșii îndepărtați ai omului de astăzi au început să muncească, prin aceasta, felul lor de viață a început să se deosebească fundamental de cel al animalelor. Acestea din urmă au continuat să se adapteze și să se comporte față de mediul natural în mod instinctiv. Omul însă a adoptat față de mediu o atitudine activă, transformându-l cu ajutorul uneltelor pe care și le confecționează. Concomitent cu manifestarea atitudinii active a

speciei umane față de mediu, și determinată de aceasta, apare atitudinea activă a omului față de propria sa dezvoltare, simțul de răspundere pentru generația viitoare, exprimat prin grija adulților de a transmite celor tineri experiența de confecționare și utilizare a uneltelor în vederea formării lor ca forță de muncă.

Între muncă și educație s-a statornicit astfel un raport de intercoridiționare profundă, incipient până la identificare, raport care se află la baza perfecționării uneltelor de muncă.

Comuna primitivă în dezvoltarea sa a cunoscut **mai multe perioade istorice**, ale căror particularități au exercitat o influență specifică asupra educației.

În societatea pregentilică, oamenii, posedând unelte extrem de rudimentare, se deplasau continuu în căutarea hranei pe care și-o puteau agonisi cu astfel de unelte. Colectivul era împărțit în două grupe: una constituită din bărbați și femei, iar cealaltă alcătuită din bătrâni și copii. În societatea pregentilică nu exista o diviziune a muncii după sexe — toți bărbații și toate femeile participau în aceeași măsură la aceleași forme ale muncii. Copiii, trăind în apropierea bătrânilor, participau împreună cu aceștia numai la anumite aspecte ale vieții economice a societății (construirea de adăposturi, strângerea de alimente etc.). Cunoștințele, priceperile și deprinderile acumulate de generațiile precedente erau însușite de tânăra generație în însuși procesul muncii — care începea la o vârstă fragedă.

Pe lângă cunoștințe, priceperi și deprinderi de muncă, se transmiteau copiilor și tinerilor cunoștințe cu privire la comportarea lor în relațiile cu ceilalți copii și adulți.

Astfel, încă de la începuturile ei, educația este un proces de reproducere a omului social, nu numai a omului ca forță de muncă. Neexistând diviziunea muncii între sexe, nici în procesul educației nu se făcea deosebire între băieți și fete. Conținutul educației era același pentru toți.

În perioada gintei matriarhale apare diviziunea socială a muncii între sexe. În timp ce femeia se ocupa mai ales de cules, de creșterea vitelor și agricultura cu săpăliga, bărbatul asigura cele necesare traiului pescuind și vînând. Existența diviziunii sociale a muncii după sex face să apară deosebiri în conținutul educației ce se dădea fetelor și băieților.

Până la 7—9 ani băieții și fetele erau educați împreună de către femeile mai în vârstă. De la 7—9 ani băieții treceau sub îngrijirea bărbaților, cu care locuiau împreună. Aceștia îi pregăteau în domeniul activităților specifice bărbaților : vânat, pescuit, confecționarea uneltelor etc. Fetele își însușeau, prin grija femeilor, cunoștințele și deprinderile necesare muncii casnice : țesutul, torsul, olăritul și agricultura cu săpăliga. În aceste condiții metoda cea mai potrivită pentru educarea tineretului o constituia imitația. La vârsta fragedă, imitația se realiza sub formă de joc, iar mai târziu, în procesul muncii.

În matriarhat a apărut și preocuparea specială pentru *instruirea adolescenților* în vederea trecerii lor în rândul adulților. Această trecere se făcea prin anumite probe pentru care tânărul era pregătit (inițiat), un anumit timp, de către persoane special destinate acestei activități — îndeosebi bătrâne și bătrâni. Trecerea de la etapa socializatoare la cea de producător efectiv în societate se realiza prin ceremonii speciale în care riturile de trecere erau probe examinatorii, ce consfințeau asimilarea normelor, valorilor sau principiilor fundamentale ale tipului respectiv de societate.

Întrucât omul nu reușea să pătrundă în cunoașterea cauzelor celor mai multe dintre fenomenele naturii, el punea manifestările acestora pe seama unor forțe oculte; succesul său în acțiunile întreprinse pentru câștigarea existenței era considerat ca fiind dependent de bunăvoința acestor forțe. Se aprecia că dobândirea bunăvoinței lor era posibilă numai dacă se respectau cu strictețe interdicțiile, tabuurile, miturile, totemurile.

Tehnica câștigării existenței se însușea, în genere, până la vârsta inițierii, când accentul se punea, mai ales, pe formele de invocare a forțelor oculte — prin cuvânt, dans sau desen. Iată de ce inițierea lua aspectul unui mister.

La multe triburi acest eveniment consta în supunerea tânărului la o serie de probe menite să-i dovedească rezistența fizică. Astfel de „examnari” mergeau de multe ori până la mutilare :

se scoteau dinții, se făceau creștături cu cuțitul pe corp etc. Inițierea se făcea atât în grupele de vârstă ale băieților, cât și ale fetelor. Există însă, după cum s-a arătat mai sus, o deosebire în ceea ce privește *conținutul educației, după specificul activității celor două sexe.*

Cum educația era pe deplin adaptată relațiilor existente de producție, integrarea socială a tineretului în modurile constitutive ale vieții sociale a adulților nu era confruntată cu noi probleme, așa cum se întâmplă în societățile moderne, când asistăm adesea la o resocializare a tinerilor ce au absolvit instituțiile școlare. Examenele, ca expresie contemporană a vechilor „rituri de trecere”, nu acoperă în întregime cerințele integrării sociale a tinerilor, tocmai pentru că ele nu reușesc să

reflece în întregime cerințele sistemului de producție.

În urma dezvoltării forțelor de producție se schimbă rolul femeii și bărbatului în viața economică, ajungându-se la dominația bărbatului în societate. Astfel de schimbări petrecute în viața socială au avut consecințe asupra organizării și orientării educației tinerei generații. Conținutul educației devine mai complex, mai variat, întrucât și viața socială, ca și experiența oamenilor, este mai complexă, mai bogată. În această perioadă se accentuează deosebirile între educația primitivă de băieți și fete. Băieții participau, alături de adulți, la construirea adăposturilor, la cultivarea plantelor și strângerea recoltei, la îngrijirea vitelor, la vânatoare etc., însușindu-și astfel cunoștințele și deprinderile de muncă.

Barbații, mai ales cei bătrâni, transmiteau celor tineri cunoștințele de religie, legende privind trecutul tribului, istoria acestuia etc. Fetele erau educate de către femei pentru a putea face față viitoarei lor activități casnice.

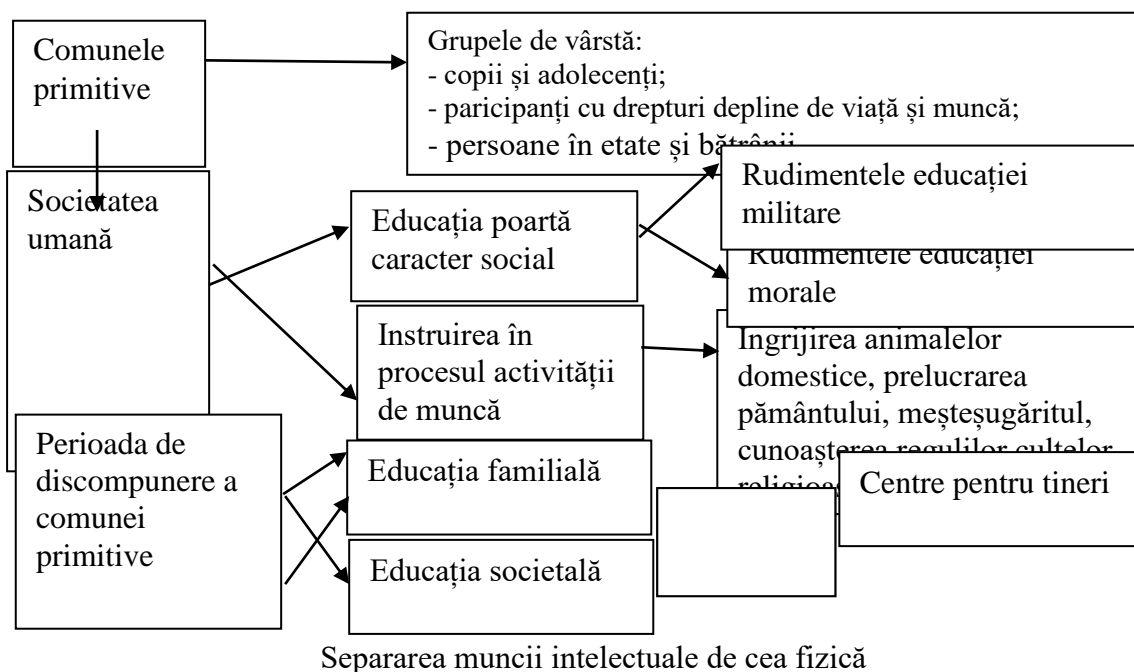
Dezvoltarea în continuare a forțelor de producție a dus, cum se știe la apariția proprietății private, la împărțirea oamenilor în bogați și săraci la existența, deci, a claselor sociale și a exploatării. De *apariția proprietății private* este legată și *constituirea familiei monogame.* Se trece acum de la *educația copiilor și adolescenților de către grupul de barbați și femei, la educația acestora în familia monogamă.* În timpul destrămării orânduirii comunei primitive — în unele locuri mai înainte — a *aparut scrierea* din necesitatea oamenilor de a comunica chiar și atunci când se aflau la mare distanță unul de altul. În condițiile constituirii unei categorii sociale distincte — a celor înstăriți, a început să se manifeste tendința de a se separa munca intelectuală de cea fizică. Preoții, conducătorii triburilor devin singurii posesori ai cunoștințelor cu privire la măsurarea ogoarelor, previziunea revărsărilor apelor curgătoare, prepararea leacurilor. Pe măsură ce diferențierea economică și socială dintre oameni se adâncea, devenea mai intensă și deosebirea dintre educația fiilor celor bogați și a fiilor celor săraci.

Apariția scrierii, îmbogățirea cunoștințelor oamenilor cu privire la fenomenele naturii, complicarea vieții sociale, diferențierea economică ce se adâncea, au făcut necesară apariția unei instituții speciale pentru pregătirea, deocamdată, a unei părți foarte restrânse a tinerei generații — școala. Cum, în cele mai multe locuri, singurii deținători ai cunoștințelor referitoare la ritualul religios, medicină, măsurarea terenurilor, astronomie etc. erau preoții, aceștia au devenit organizatori și profesori.

Dacă uneori școala este legată de apariția statului, în alte cazuri ea apare încă în comuna primitivă. O astfel de situație există la azteci, în preajma cuceririi teritoriului lor de către spanioli. La vârsta de 15-16 ani, înainte de a intra în rândul băbaților, cea mai mare parte a adolescenților frecventau o școală. La aztecii din perioada aceea existau două feluri de școli; o școală pentru educația obișnuită sau casa tinerilor — și alta, care funcționa pe lângă temple și în care se pregăteau preoții și conducătorii.

Așadar, **conchidem** că, deși educația în comunele primitive purta un caracter rudimentar, ea reflecta totuși treapta inferioară de dezvoltare a societății umane. Sistemul educațional al acelor timpuri nu a dispărut fără urme. El a confirmat importanța educației ca factor determinant în evoluția societății și a trasat două căi de formare a noilor generații (prin sistemul de inițiat și prin așa zisa educație liberă).

La finele comunelor primitive odată cu apariția *căsătoriei binale - pereche* s-a schimbat și organizarea societății umane, îmbrăcând o formă de *educație casnică-familială* marcând etapa fundamentării bazelor de dezvoltare fizică și spirituală a copiilor (vezi reprezentarea Educației în comunele primitive, după A. Tkaciuc, 2007, p. 8).



În sfârșit, educația în comuna gentilică a demonstrat destul de convingător **rolul pedagogului**, persoană ce trebuia să întrunească îndemnarea și cunoștințele celor mai experimentați, mai înțelepți membri ai comunei. Succesiunea gene-rațiilor antrenate în procesul aceleiași munci, dar și conviețuirea, făceau să se transmită, prin tradiții și obiceiuri, niște norme de comportament, o experiență de muncă, anumite ritualuri, fapt care, pe parcursul secolelor, și-a lăsat amprenta asupra individului zoologic, deosebindu-l mult de strămoșii lui.

ACTIVITĂȚI PENTRU STUDIU INDIVIDUAL

1. Rescrieți educația ca fenomen social prin prisma apariției educației în primele etape de dezvoltare a societății umane
2. Reconstruiți educația copiilor în familie prin prisma evoluției educației în orânduirea primitivă, indicând sursa bibliografică accesată.
3. Clarificați ritualul de inițiere ca formă de organizare a educației prin aspectul de pregătire a tinerei generații în comuna primitivă.

PAGINĂ DE STUDIU COMPLEMENTAR

Conform sursei <https://dexonline.ro/definitie/paradigm%C4%83>

PARADÍGMĂ, paradigme, s. f. 2. (Învechit) Exemplu, pildă, model. Dacă voi ați fi urmat paradigma acestei istorioare, nu erați să vă plîngeți acum. FILIMON, C. 167.

PARADÍGMĂ s. f. 1. (la Platon) lumea ideilor, prototip al lumii sensibile în care trăim. ◇ principiu care distinge legăturile și opozițiile fundamentale între câteva noțiuni dominante cu funcție de comandă și control al gândirii. ◇ caz exemplar, model, prototip, situație ideală. 2. totalitatea formelor flexionare ale unui cuvânt. ◇ ansamblu de termeni, aparținând aceleiași clase morfosintactice sau semantice, care se pot substitui unul cu altul. (< fr. paradigme, lat. paradigma, gr. paradeigma)

PARADÍGMĂ s. f. (< fr., lat.; {s} gr. paradeigma „exemplu, model”) s. f. 1. Ansamblul formelor flexionare ale unui cuvânt. ◆ Tablou al formelor unui cuvânt dat ca model pentru flexiunea unei părți de vorbire sau a unei clase din cadrul unei părți de vorbire. 2. (Înv.)

Exemplu, model, pildă. 3. (În filozofia științei, expres legat de Th. Kuhn) Set de asumptii de fond, de concepte, rezultate și proceduri, un mod global de a privi fenomenele, instituit, de regulă, de anumite opere științifice, în cadrul căruia se desfășoară cercetarea („știința normală”) într-o comunitate științifică și într-o epocă istorică. O p. este schimbată atunci când apar anomalii și disfuncționalități care nu mai pot fi rezolvate în cadrul ei.

Conform sursei:

<http://www.scritub.com/sociologie/psihologie/EDUCATIA-SI-SOCIETATEA-CONTEMP45762.php>

Model și paradigmă educațională

Majoritatea cercetărilor științifice actuale se plasează sub semnul descifrării cadrelor procesuale generale care circumscriu și definesc domeniul de realitate studiat. Cercetarea educațională din ultimii ani se înscrie la rândul său, în acord cu tendințele din epistemologia contemporană, în contextul investigațiilor de tip paradigmatic, propunând structuri explicativ-acționale proprii de abordare a fenomenului educațional.

Repere teoretice și precizări conceptuale

Preocupările pentru abordarea de tip paradigmatic a realității educaționale au fost generate atât de complexitatea mereu crescândă a fenomenului investigat și a sarcinilor asumate de către pedagogie cât și de necesitatea unei mai bune relaționări a discursului teoretic al pedagogiei cu practica educațională.

Deși apropiate ca sens, **conceptele de model și paradigmă** acoperă la nivelul teoriei epistemologice în general și la cel al realității educaționale în special, zone de realitate distincte.

Termenul „model” provine din latinescul "modus" care însemna *măsură*. În sens epistemologic, conceptul de model se referă la reprezentarea simplificată, axată pe elementele strict utile întreprinderii unei *analize științifice, a unui anumit proces*. Simplificarea în cauză vizează facilitarea investigației respectivului proces și surprinderea caracteristicilor sale determinative și funcționale esențiale.

Fiind expresia simbolică și simbolizată a unui anumit proces, stare de fapt sau fenomen, modelul are menirea de a releva cercetătorului structura intimă a unui decupaj de realitate. Citat de Cezar Bârzea în cartea sa *Arta și știința educației* (1998, p.106), Buschkovitsch afirma că „modelul este un homomorfism funcțional între lumea exterioară și un anumit sistem conceptual. Prin aceasta se înțelege o cartografie (o corespondență) care, din cauza limitelor științei, nu se poate manifesta decât în raporturi de unu-la-unu (izomorfe), dar care păstrează totuși relațiile originale dintre elemente. Aceasta proprietate face ca modelul să fie mai mult predictiv decât descriptiv. Definit astfel, **modelul are următoarele componente**: 1. concepte (termeni, eventual semne și simboluri), 2. aserțiuni (axiome sau legi), 3. reguli de transformare și 4. reguli de corespondență care fac posibilă compararea rezultatelor estimate prin calcul cu experimentarea modelului”.

În calitatea sa de construcție figurativă esențializată, modelul este capabil să furnizeze cercetătorului interesat posibilitatea de a cunoaște prin analogie procese care altfel sunt greu accesibile investigației. Reușita utilizării modelelor în investigarea științifică a realității educaționale este condiționată atât de acuratețea și corectitudinea activității de elaborare a modelului (modelarea) cât și de interpretarea coerentă și unitară a simbolurilor constitutive ale acestuia, respectiv a raporturilor funcționale existente la acest nivel.

În acest context sublinierea distincției dintre *modelul didactic* (material, simbolic sau abstract), înțeles ca mijloc de realizare al unei mai bune înțelegeri de către elevi a proceselor și fenomenelor studiate și *modelul epistemologic*, destinat surprinderii esenței componentelor proceselor instructiv-formative. Dacă *modelele didactice* se adresează elevului și urmăresc facilitarea apropierii acestuia de o realitate altfel greu de surprins, *modelul epistemologic* este specific investigației pedagogice de tip științific și vizează decelarea mecanismelor interioare și a structurilor intime a proceselor ce formează sfera fenomenului educațional.

Termenul paradigmă provine din cuvântul latin "paradigma" care **înseamnă exemplu**. Vehiculat în literatura de specialitate odată cu apariția lucrării lui T. Kuhn, "Structura revoluțiilor științifice", **conceptul de paradigmă** desemnează în prezent un **ansamblu de teorii și metode investigative cu un pronunțat caracter normativ care ghidează și orientează la un moment dat cercetările efective întreprinse într-un anumit domeniu**.

Elementele definitorii ale oricărei paradigme sunt situarea în investigarea realității pe pozițiile unei anumite perspective teoretice, utilizarea unor anumite instrumente și metodologii de cercetare și nu în ultimul rând, asumarea unui anumit tip de raport între teorie și practică.

Paradigmele acțiunii educaționale

Referindu-se la organizarea spațiului școlar în conformitate cu concepțiile pedagogice predominante pe parcursul timpului, Getzels (cf. Cezar Bârzea, 1998, p.101) distinge existența a **patru paradigme fundamentale ale contextului educațional de tip școlar: paradigma clasei dreptunghiulare, paradigma clasei patrate, paradigma clasei circulare și paradigma clasei deschise**.

Paradigma clasei dreptunghiulare, specifică secolului XIX, numită și *paradigma magistrocentrică*, pune accentul pe *autoritatea absolută a profesorului*. Plasarea catedrei în fașa șirului de bănci dispuse în spațiul dreptunghiular al clasei accentuează dependența elevilor de cunoașterea oferită de către profesor, de sarcinile și indicațiile acestuia. Acest context, supralicitează actul predării în defavoarea activității de învățare a elevilor și induce un climat de ierarhizare rigidă la nivelul relațiilor interpersonale dintre aceștia și profesor.

Paradigma clasei patrate, apărută la începutul secolului XX, este *expresia concepțiilor pedagogiilor active, centrate pe copil și necesitățile sale*, propuse de autori ca Montessori, Decroly, Claparede etc. În acest context al clasei patrate, cu catedra așezată la nivelul mobilierului ocupat de cei care se instruiesc, accentul se mută de la profesor la elev și implicit de la predare înspre învățare iar mobilitatea băncilor permite diverse grupări ale elevilor oferind astfel mai multă libertate acestora.

Paradigma clasei circulare, promovată la mijlocul secolului XX, reprezintă, așa după cum preciza același autor, consecință trecerii de la teoria asociaționistă la perspectiva structuralistă asupra învățării. Această paradigmă se întemeiază pe faptul că elevul nu mai este conceput nici ca entitate inactivă ce trebuie dotată cu informații, nici ca organism activ ce trebuie stimulat să învețe ci ca persoană plasată într-un câmp al influențelor reciproce, similar modelului incintei cu bariere propus de Kurt Lewin . "Fiecare persoană care învață este un stimul pentru activitatea de învățare a persoanelor plasate în același câmp social. Accentul se deplasează astfel de la activitatea individului la acțiunea colectivă, iar prioritatea este acordată coeziunii și dinamicii grupului de învățare, favorizându-se activitatea de învățare socială și inter-educația" (cf. Cezar Bârzea, 1998, p.102).

Paradigma clasei deschise, întemeiată pe principiile învățării prin acțiune și descoperire promovate de Bruner, este orientată asupra valorificării prin educație a curiozității și dorinței naturale a elevilor de a cunoaște și explora realitatea sub toate formele sale de manifestare. Se propune astfel dotarea spațiilor școlare cu mobilier modular și transpunerea profesorului în postura de colaborator și îndrumător al elevului în efortul sau de cunoaștere a variatelor aspecte ale fenomenelor pe care le studiază. Paradigma clasei deschise potențează astfel apropierea școlii de realitate și eliberarea învățării de orice constrângeri spațiale, limitându-se pe această cale caracterul artificial și "septicitatea" informațională specifică demersurilor instructiv-formative bazate în exclusivitate pe predare.

Referindu-se la specificul educației contemporane B. Wurtz (cf. Cucos, C., 1996, p.32-33), surprinde trăsăturile definitorii ale actualei paradigme promovate în educație, expuse în Tabelul de mai jos.

PRINCIPIILE PARADIGMEI EDUCAȚIONALE CLASICE	PRINCIPIILE PARADIGMEI EDUCAȚIONALE MODERNE
Accentul este pus pe continut, pe însusirea de informatii corecte si punctuale în mod definitiv;	Accentul este pus pe conexiunile dintre informatii, pe receptivitatea fata de conceptele noi, subliniindu-se necesitatea învatarii permanente;
A învata este un rezultat;	A învata este un proces;
Exista o structura ierarhica si autoritara unde conformismul este recompensat iar rebeliunea gândirii diferite este descurajata;	Exista principii antiierarhice, profesorii si elevii privindu-se reciproc mai ales ca oameni si nu ca roluri;
Structura a învatamântului rigida, programe analitice obligatorii;	Structura flexibila a derularii procesului instructiv-formativ, discipline optionale si metode alternative de lucru;
Cunostintele se însusesc într-un ritm obligatoriu pentru toti;	Acceptarea faptului ca din punctul de vedere al potentialitatilor elevii sunt diferiti, fapt ce reclama admiterea unor ritmuri diferite de înaintare în materie;
Accentul cade pe randament, pe reusita;	Accentul este pus pe dezvoltarea personalitatii celui care învata;
Se acorda preponderent importanta lumii exterioare;	Se promoveaza potentarea si activarea imaginatiei si creativitatii, a potentialitatilor experientei launtrice a elevului;
Accentul este pus pe dezvoltarea gândirii liniare, analitice, a potentialului emisferei cerebrale stângi;	Se militeaza pentru o educatie care sa solicite întregul creier, urmarindu-se îmbinarea rationalitatea emisferei cerebrale stângi cu strategiile neliniare, bazate pe intuitie, ale emisferei cerebrale drepte;
Aprecierea elevilor se bazeaza pe etichetari stricte, fapt ce poate conduce uneori la stigmatizare, la plafonarea acestora la limita etichetei care li s-a aplicat;	Etichetarea este limitata la un rol auxiliar, descriptiv, nefiind necesar ca aceasta sa devina valorizare fixa, sentinta definitiva ce stigmatizeaza biografia celui care se educa;
Preocupare fata de norme si standarde ce de cele mai multe ori sunt exterioare elevului;	Raportarea performantelor elevului la posibilitatile si nivelul de aspiratie al acestuia;
Accentul este pus pe cunostintele de ordin teoretic;	Este promovata completarea cunoasterii teoretice cu experiente practice realizate în clasa si în afara clasei;
Birocratie si rezidenta fata de propunerile colectivitatii;	Propunerile colectivitatii sunt luate în calcul si chiar sprijinite;
Salile de clasa sunt concepute si proiectate dupa criterii strict functionale;	Salile de clasa respecta criteriile de ordin ergonomic (conditii de iluminat, de cromatica, de aerisire si de comodatate fizica etc.)
Învatarea se realizeaza pentru momentul prezent, reciclarea informationala fiind consecutiva progresului stiintific;	Educatia are un caracter prospectiv, aceasta realizându-se pentru viitor, reciclarea informationala anticipând progresul stiintific;

Fluxul informational este conceput ca având un sens unic, de la profesor la elevi;

Este promovată reciprocitatea învățării în relația profesor-elevi;

Tabelul Principiile noii paradigme educaționale
(adaptare după Cucos, C., 1996)

JURNAL DE UNITATE

- Ce am învățat?
- Ce aplic?
- Ce vreau să învăț?

Unitatea 2. Educația și instruirea în antichitate

2.1 Educația și instruirea din orientul antic (Egipt, Mesopotamia, China, India)

2.2 Educația și instruirea din Grecia antică (Sparta și Atena – tipuri de școli)

2.3 Educația și instruirea din lumea romană antică (educația în familie, școlile particulare, școlile de stat)

2.4 Educația și instruirea la geto –daci (influența culturii latine în educație și școala dacică)

2.5 Idei cu privire la educație în antichitate

2.1. Educația și instruirea din orientul antic (Egipt, China, India)

În vechiul orient, dezvoltarea societății s-a realizat într-un ritm extrem de încet, de aceea sclavia s-a oprit aici la primul ei stadiu de dezvoltare, când rămășițele comunei primitive erau încă destul de puternice. Conducătorii acestor state, despoți cu putere nelimitată, foloseau, pentru strângerea impozitelor, întreținerea sistemului de irigație etc., un număr imens de funcționari. Pregătirea acestora, ca și a preoților și comandanților de oști, se asigura în școli destinate clasei privilegiate. Cultura orientului antic era strâns legată de religie. De aceea, cei mai învățați oameni ai acestor popoare erau, de cele mai multe ori, preoții.

Egiptul - unul din statele acestei perioade, care a acordat multă atenție organizării școlilor. În aceste școli *se urmărea*, pe de o parte, *pregătirea conducătorilor statului* a preoților, iar pe de altă parte, *pregătirea acelor care, îndeplinind diverse funcții administrative mai mărunte, aveau obligația de a ști să scrie.*

În Egipt au existat **școli pe lângă curțile faraonilor**, în care fiii aristocraților se pregăteau pentru a deveni mari demnitari de stat. În școlile de pe lângă instituțiile centrale, de pildă *pe lângă vistieria faraonului*, se *instruiau funcționarii* necesari acestor instituții ; *pe lângă temple* se aflau *școli destinate preoților de rang mediu*. Cele mai numeroase școli erau cele *de scribi*, frecventate de *fii de țărani și meșteșugari*. Pe scara ierarhiei sociale aceștia se aflau la nivelul micilor funcționari, al preoților de rang inferior, al medicilor și pictorilor. **Școlile de scribi** erau niște curți acoperite, în care *copiii*, aproape goi, *învătau* — încă *de la vârsta de cinci-șase ani* să scrie, să citească, să calculeze. Cea mai mare parte din timp se acorda scrierii.

Chiar dacă scrierea egipteană s-a simplificat treptat, învățarea ei era deosebit de grea. Preoții înconjurau scrierea într-o aureolă de mister, socotind-o un dar al zeului Thoth — zeul înțelepciunii. De aceea, înainte de a începe să scrie, scribul trebuia să aducă jertfe zeului și să-l cheme în ajutor.

În școlile de scribi, copiii copiau ziua întreagă — pe plăci de calcar, piele sau papirus. Ei copiau maxime cu caracter moral care, în majoritatea lor, îndemnau la supunere în fața soartei, a zeilor și implicit în fața celor ce ocupau funcții religioase și de conducere în viața statului. Pentru învățarea scrierii se foloseau tăblițe de lemn, acoperite cu un strat de stuc (mortar de ipsos amestecat cu praf de piatră și cu clei, care, prin uscare și lustruire, capătă aspectul marmorei) sau bucăți de piatră de var. Abia mai târziu, când știau să scrie și trebuiau să copieze ceva de valoare, li se dădea papirus, fabricat din măduva plantei acvatice cu același nume. Ca unealtă de scris se folosea un bețișor de trestie ascuțit la vârf. Scribii își însușeau nu numai caligrafia, ci și

ortografia și stilistica. Pentru învățarea cu mai multă ușurință a socotitului, egiptenii se foloseau de pietricele și de unele procedee simplificate de calcul.

O serie de documente atestă existența în Egipt și a unei instituții considerată ca fiind *o școală de nivel superior*, în care tinerii își *desăvârșeau pregătirea din școala începătoare și din familie*. Aceste instituții erau denumite „case ale vieții”. O astfel de școală a existat încă prin anii 1400 î.e.n. 3. Aici se preda geometria, astronomia și medicina, în care egiptenii făcuseră multe progrese. Au fost găsite și descifrate numeroase papirusuri, care, după aprecierea cercetătorilor, sunt adevărate manuale didactice de medicină și matematică, unele din ele fiind scrise în epoca regatului mijlociu (2100—1700 î.e.n.).

S-au păstrat, încă din această epocă, manuscrise care sunt adevărate dicționare sau „enciclopedii” destinate scribilor .

Mesopotamia - regiune dintre Tigru și Eufrat unde au existat școli de scribi unde se scria pe tăblițe de lut. Ca și la egipteni, școlile funcționau pe lângă temple și se acorda mult timp învățării scrierii și multă atenție gramaticii. Aici se preda matematica, astronomia (care era de fapt mai mult astrologie), medicina (împletită cu numeroase elemente de magie), chimia etc. Deși scrise pe table de lut, s-au păstrat unele manuale și dicționare încă din mileniul II î.e.n., folosite și după 11 secole care la rândul său au constituit bazele dezvoltării gândirii științifice din antichitate.

China - stat în care s-a manifestat preocuparea pentru organizarea învățământului și anume apariția școlii cu mult înainte ca societatea chineză să se împartă pe clase.

Astfel, se vorbește de existența școlilor încă din mileniul III î.e.n., în timp ce diferențierea claselor s-a produs în mileniul II î.e.n. Dealtfel, deși scrierea chineză nu are vechimea hieroglifelor egiptene și a cuneiformelor mesopotamiene, ea este atestată documentar din vremea dinastiei Hia (2205—1756 î.e.n.) deci, dacă nu înainte de apariția claselor, cel puțin în perioada de destrămare a comunei primitive. Și aici, deși se poate vorbi de existența școlilor înainte de apariția claselor, ele au devenit, treptat, un monopol al aristocraților.

Scrierea chineză se învăța mai greu decât cea egipteană. Dacă semnele acesteia din urmă se simplifică cu timpul, ale celeilalte se complică. Pornindu-se de la circa 2 000 de semne, se ajunge, în secolele I—II î.e.n. la 10 500 semne. Se scria pe bambus, apoi pe mătase, iar după ce s-a fabricat hârtia din pai de orez (105 î.e.n.), s-a folosit acest material.

Spre deosebire de alte școli din orientul antic, în China se acordă mare atenție *formării deprinderilor de comportare*, urmărindu-se mai ales cultivarea supunerii atât față de cei mai în vârstă, cât și față de cei superiori *ca situație socială*. În vederea *dezvoltării fizice* chinezii practicau *atletismul și dansul ritmic* însoțit de muzică.

Educația morală din școala chineză era puternic influențată de *religie*, care sprijinea întru totul menținerea „ierarhiei sacre”, a imperiului și *păstrarea* cu rigurozitate a *tradițiilor*. În sprijinul unei astfel de concepții a venit și *teoria lui Cung-Fu-dzi — Confucius* (551—479 î.e.n.), după care fiecare om trebuia să ocupe în societate locul său, conform situației pe care o deține. Apreciind valoarea educației pentru individ și societate, Confucius considera că fiecare om, conform situației sale sociale și materiale, trebuie să învețe și să se desăvârșească din punct de vedere moral. În scrierile lui Confucius apar primele reacții față de sistemul de instruire bazat pe memorarea mecanică. Susținând ideea păstrării diferențierilor sociale dintre aristocrați și oamenii simpli, Confucius avea în vedere cultivarea unei elite restrânse, pe care masele trebuiau să o accepte ca stăpână și conducătoare.

Sistemul de educație chineză era mai complex decât cel egiptean sau persan. *Procesul de învățământ se desfășura* însă, ca și în alte părți, *pe baza unei tehnici didactice rudimentare*. Totul *se învăța mecanic*, repetându-se în cor ceea ce spunea învățătorul, fie că se predau cunoștințe de matematică sau astronomie, fie că se învățau legile sau regulile ce trebuiau respectate la diverse ceremonii. Ca aproape pretutindeni, dealtfel, în societatea sclavagistă, *fetele nu erau instruite în școală*.

India. În școlile din India predomină aceeași preocupare pentru instruirea fiilor claselor dominante. În această țară s-au descoperit inscripții cu hieroglife originale încă de la sfârșitul mileniului al III-lea î.e.n. în timpul mileniului II î.e.n. indienii au strâns la un ioc *innuri religioase, descântece, cântece, innuri închinare naturii* și au alcătuit valoroasa lor operă, cunoscută sub numele de **Vede** (vid — a cunoaște), din care Rig-veda este cea mai veche. Cu timpul, Vedelor li s-au adăugat **Upanișadele** (800 î.e.n.), socotite ca niște *comentarii ale „științei sacre” cuprinse în Vede*. Unii cercetători apreciază că Upanișadele n-ar fi altceva decât însemnări ale unor discuții purtate între profesor și elevi.

Ca și la egipteni, pentru indieni nu exista o demarcație precisă între cunoștințele religioase și cele profane; ele se împleteau. Se învăța astronomia (astrologia), medicina (magia), matematica și se acorda o deosebită atenție studierii limbii sanscrite, a limbii în care erau scrise Vedele, dar care nu se mai vorbea. Numărul celor care studiau Vedele era însă foarte redus. Numai castele superioare și mai ales brahmanilor le era accesibil contactul cu conținutul lor. Învățământul, al cărui monopol îl dețineau brahmanii, era mecanic și dura foarte mulți ani. Procesul de predare se desfășura ca un ritual religios, folosindu-se cântecul. Profesorul — *guru* — expunea cîntînd, iar fiecare elev — *chela* — repeta cu glas tare, împreună cu colegii săi, pînă memora totul. Uneori, când numărul elevilor era mai mare, se practica și un fel de sistem mutual de instruire.

În lumea antică indiană instrucția era considerată o a doua naștere. Această idee, care exprima prețuirea instrucției se întâlnește și în poemul epic indian *Mahabharata*.

Oamenii de cultură indieni vorbesc de existența unor instituții de învățământ superior pe teritoriul patriei lor încă din mileniul I și chiar II î.e.n. Dealtfel și în poemele epice *Ramayana* și *Mahabharata* se întâlnesc mențiuni despre *un fel de universități situate în pădurile din apropierea orașelor*, unde elevii se adunau în jurul unor savanți renumiți, pentru a fi pregătiți în diverse domenii. O astfel de universitate a existat la *Benares*, pe Gange, iar alta la *Taxila*, în nord-vestul Indiei, pentru medicină și artă. Aici s-a aflat mult timp centrul științific al brahmanilor, devenit mai apoi un centru budist.

Constatăm: *Țările orientului antic* au devenit leagăn al *învățământului* unde și-au găsit dezvoltare trei tipuri de școli: cele *sacerdotale* (preoțești), care se creau pe lângă temple și pregăteau slujitori ai cullului, ele aparțineau păturii dominante a societății și erau tratate cu pietate, elevii lor fiind considerați primi interpreți ai învățaturii religioase, avînd acces la taine și rit; *școlile de curte*, care erau destinate pentru instruirea elitei proprietarilor de robi; *școli de administratori ai gospodăriilor*.

Civilizația orientului antic a constituit una din sursele de bază ale dezvoltării culturii spirituale universale, în special a învățământului. Ideile ei au fost preluate și aprofundate, mai întâi, în întreaga lume antică, unde s-au constituit trei *sisteme de instruire: spartan, atenian și roman* (vezi fig. 1, p. 11-14)

2.2. Educația și instruirea din Grecia antică (Laconia, Atica, Sparta și Atena – tipuri de școli)

Cele mai importante state grecești *Laconia și Atica* — oferă cele mai reprezentative sisteme de educație pe care le-a cunoscut Grecia antică. Deși educația în cele două state avea numeroase elemente comune, specifice orânduirii sclavagiste, datorită unor particularități ale vieții economice, politice și culturale din secolele V—IV î.e.n., pregătirea tinerei generații era în multe privințe deosebită în Atena de cea din Sparta.

În *statul Laconia din insula Creta* s-a dezvoltat de timpuriu (2400-1400 î.e.n.) o civilizație impresionantă prin varietatea și originalitatea ei. Deoarece statul avea țărnicurile scaldate de apele mării dar, datorită conformației lor, locuitorii săi n-au putut beneficia de avantajele pe care le oferea marea. Dezvoltarea comerțului și comunicarea cu țările orientului antic erau dificile. Sparta a rămas, din aceste motive, un stat cu o viață economică și culturală închisă, refractară înnoirilor iar sistemul său de educație a continuat în multe privințe practica

educativă mai veche, când accentul se punea pe pregătirea militară. La aceasta se adaugă elemente ale educației cretane.

În mod deosebit, prin educație se urmărea formarea oșteanului, a omului de arme. Pentru pregătirea acestuia, cretanii au organizat gimnaziile (*ageli*) unde se practicau exerciții fizice, luptele, tragerea cu arcul și se cântau cântece de vitejie. Gimnaziile, organizate de stat, erau frecventate de la vârsta de 17 ani. Înainte de această vârstă, copiii erau crescuți în casa părintească, unde învățau să cânte cu lira și memorau legile în ritmul unor melodii. De la 17 ani, când intra în *ageli*, adolescentul aparținea în întregime statului. După 10 ani petrecuți aici, tânărul cretan intra în rândul cetățenilor; instrucția sa era încheiată.

Statul Laconia - Sparta. Educația spartană se aseamăna cu cea cretană. Existau unele deosebiri, impuse de particularitățile economice și social-politice ale Spartei.

Deoarece baza vieții economice în Laconia era agricultura unde pământul era lucrat de către sclavi, care se aflau în proprietatea statului spartan iar existența unui număr mic de stăpâni de sclavi, impunea o continuă preocupare a statului pentru asigurarea supunerii necondiționate a sclavilor. Din considerentul dat educația spartană acorda cea mai mare parte din timp exercițiilor militare și luptelor. Întreaga Sparta era o adevărată tabără militară.

Pe la 7 ani copiii erau educați în familie. După această vârstă fiii și fiicele stăpânilor de sclavi se desprindeau treptat de viața familială pentru ca de la 12 ani să traiască exclusiv în internatele statului (*ageli*) unde ședeau până la 18 ani. Aici accentul se punea pe exercițiile fizice, grupate sub denumirea de *pentatlon* (fuga, săritura, lupta, aruncarea discului, aruncarea suliței). Pe lângă acestea, un loc important îl ocupau jocul cu mingea, înotul, călăritul și mânăuirea armelor.

Pentru dezvoltarea rezistenței fizice, copiii erau deprinși cu tot felul de privațiuni, erau lăsați să suporte frigul, foamea, setea și boala. Tinerii dormeau pe stuf și umblau desculți, cu îmbrăcămintea sumară atât vara, cât și iarna. Copiii erau bătuți cu cruzime, dar se considera că este rușinos ca cel bătut să plângă de durere. *Întregul sistem de educație spartană era un exercițiu de supunere și ascultare.*

Cu educația tinerilor spartani era însărcinat un *paidonomos* — recrutat dintre adulții stăpâni de sclavi care se distinsese prin curaj în lupte și prin înțelepciune. El devenea stăpân absolut al tinerilor. Dealtfel, după legiuitorul spartan legendar *Licurg*, de educația copiilor se ocupau toți cetățenii. Aceștia aveau dreptul să pedepsească pe oricare tânăr care s-ar fi abătut de la rigidele norme de viață ale spartanilor.

În vederea pregătirii militare și a cultivării urii și disprețului pentru sclavi, tinerii spartani erau antrenați în incursiuni nocturne — *crypteia* — cu prilejul cărora trebuia să omoare cel puțin un sclav.

Preocupările pentru educația intelectuală se limitau la însușirea unor noțiuni elementare de citit și scris, în schimb, exista o grijă deosebită pentru cultivarea unei *vorbiri cât mai concise (de aici și expresia „vorbire laconică” — specifică celor din Laconia).*

La vârsta de 18 ani tinerii intrau în grupa *efebilor*, unde sub conducerea *sofroniștilor* — își perfecționau educația fizică și își completau *instrucția militară și educația cetățenească*. Tinerii efebi luau parte la manevre și apărau ordinea în oraș.

Fetele primeau, de asemenea, o educație fizică și militară sub controlul statului, pentru a înlocui în caz de război bărbații din garnizoana orașului. Pentru sclavi nu exista nici o preocupare în ceea ce privește educația. Aceștia se pregăteau pentru o îndeletnicire sau alta în procesul muncii, pe care o începeau foarte de timpuriu.

Statul Atica – Atena. Începând cu secolul al VIII-lea t.e.n., are loc procesul de largire a relațiilor comerciale ale grecilor și de expansiune a lor în jurul Mediteranei. Dezvoltarea comerțului a determinat apariția unei pături sociale bogate — *plutocrația* — care luptă pentru dreptul de a participa la conducerea treburilor obștești. Treptat, m Atena scade rolul aristocrației militare, cetatea devenind o democrație sclavagistă în așa fel provocând transformări și în

sistemul de educație atenian. În locul unei educații preponderent individuală și militară îl ia educația colectivă, realizată în școli, și în care grijii pentru dezvoltarea fizică, estetică și morală și se adaugă interesul pentru cultivarea intelectuală. Devenind mai puțin militară, în ansamblul ei educația vizează formarea cetățeanului capabil să se integreze într-o disciplină socială.

În aceste condiții, inițierea în tainele alfabetului grecesc, elaborat către mijlocul secolului al IX-lea î.e.n., în așa mod Atena atingând culmea puterii sale prin ridicarea culturii, filosofiei, literatura, științei și artei grecești în condițiile democrației sclavagiste.

Spre deosebire de Sparta, în Atena educația are un caracter particular, ea nefiind o preocupare a statului, decât de la vârsta de 18 ani. Până la 7 ani băieții și fetele erau educați în familie, unde se aflau sub supravegherea sclavilor și sclavelor. De la vârsta de 7 ani băieții începeau să frecventeze școala. Fetele continuau să fie educate în familie, unde se obișnuiau cu gospodăria casnică. De la 7 la 12-14 ani băieții frecventau școala gramatistului și școala chitaristului. Uneori aceste școli erau urmate succesiv, începând cu școala gramatistului, alteleori se frecventau concomitent; în prima școală se învăța scrisul, cititul, socotitul, iar în cea de a doua - cântul, declamarea versurilor (îndeosebi din Iliada și Odiseea) și mai ales muzica instrumentală (kithara sau lyra), aflată în mare cinste la greci încă din epoca homerică. Ambele școli erau particulare și pentru frecventarea lor se percepeau taxe. În drumul său de acasă până la școală și înapoi școlarul era însoțit de un *sclav*, căruia i se spunea *pedagogus* (pais, paidos - copil ; ago – a conduce). Spre deosebire de gramatist și chitarist, care se ocupau în primul rând cu instruirea copilului, *pedagogul avea în sarcina sa educația acestuia*. Volumul de cunoștințe ce se dădea elevilor era stabilit de către *profesor (sofronist)*. Deși se contura un „plan de învățământ”, nu apăruseră încă programe școlare.

De la 12-14 ani băieții intrau într-o școală de alt grad *palestra* (școala de lupte) unde timp de 2-3 ani, sub conducerea unui *pedotrib*, se asigura îndeosebi dezvoltarea fizică armonioasă a tânărului.

Tot în *palestra* elevii duceau conversații politice și morale cu *profesorii (sofroniștii)* sau cu persoane oficiale ale statului care vizitau deseori școlile. O parte din tineri, cei mai bogați, dar nu numai aristocrați și care voiau să ocupe funcții de conducere în stat, continuau învățătura în *gimnaziu*. *Gimnaziul* a fost o instituție în mare cinste la greci, existentă pretutindeni unde se afla o colonie grecească. *Gimnaziul* era nu numai locul exercițiilor fizice, pe care grecii le practicau goi și unși din belșug cu untdelemn ci și al studiilor de filosofie și politică.

De la 18 la 20 de ani tinerii atenieni prestau serviciul militar în școala de efebi, unde se continua și instrucția politică prin studiul legilor țării. Școala de efebi avea la atenieni, ca și la spartani, caracter de stat. În afara educației pe care o primea în școlile gramatistului și chitaristului, în *palestra* și *gimnaziu* dezvoltarea tânărului grec era puternic influențată de relațiile de prietenie pe care acesta le avea cu un adult. Stărnii de sclavi atenieni căutau să asigure fiilor lor o educație cât mai completă: fizică, estetică, intelectuală și morală iar din considerentul dat educația ateniană era până în secolul V î.e.n. mai mult artistică decât literară și mai mult sportivă decât intelectuală. În anii 400 î.e.n. *conținutul învățământului devine dominant intelectual*. La atenieni întâlnim *pentru prima dată ideea educației armonioase*, idee exprimată prin grecescul *kalokagathia* (kalos-kai-agathos) - *frumos și bun, frumusețe fizică și bunătate morală*. Dar, conținutul noțiunii de educație armonioasă avea însă la atenieni un caracter limitat, reducându-se doar la clasa stăpânilor de sclavi. În afară de aceasta, din noțiunea de dezvoltare armonioasă era exclusă munca fizică. În școlile ateniene se cultiva disprețul față de muncă și față de cei ce se îndeletniceau cu aceasta. Chiar dacă în democrația sclavagistă ateniană printre cei ce se instruiau erau și fii ai cetățenilor liberi cu o stare materială modestă, aceștia se retrăgeau devreme de la școală, pentru a învăța o meserie oarecare.

Pentru educația sclavilor nu exista nici un fel de preocupare specială. Aceștia erau considerați simple „unelte grăitoare”.

Concluzii:

Perioada elenismului, cu o întindere în timp de peste trei secole, are unele trăsături proprii în ceea ce privește educația. Această perioadă se caracterizează, printr-o împletire a filosofiei, literaturii și artei grecești cu matematica, astronomia și științele naturii din Orient. Elenismul este termenul care desemnează mai ales această sinteză a culturii grecești și orientale.

Pătrunderea culturii grecești în Orient, răspândirea religiilor și obiceiurilor orientale în lumea greacă au produs schimbări în ideologia timpului. Centrul vieții economice și politice s-a deplasat spre Orient în Pergam și Alexandria. Aici, în orașul cu numele lui Alexandru Macedon, s-au strâns savanții epocii creând în 295 î.e.n. Muzeionul (templul muzelor), un adevărat institut de cercetări și o veritabilă instituție de învățământ superior, dotat cu o bibliotecă de peste 500 000 de volume.

În această epocă au cunoscut o puternică dezvoltare fizica, matematica, astronomia (Euclid, Arhimede, Aristarh Din Samos (care a formulat cel dintâi o teorie heliocentrică)) care încep să se desprindă de filozofie iar transformările economice, sociale și culturale au dus la unele schimbări și în sistemul de învățământ, mai ales în ceea ce privește cel de grad mai înalt — școala de efebi. În condițiile existenței statelor elenistice dispar rivalitățile dintre polisuri. De aceea școala de efebi nu mai are un caracter predominant militar (serviciul militar nici nu mai era obligatoriu). Se renunță și la puținele sale elemente democratice. Acum școala de efebi devine un colegiu restrâns, destinat unei educații exclusiv aristocratice. Pregătirea militară este înlocuită cu sportul. Nu mai întâlnim profesori de lance și de arc. Durata efebiei se reduce la un an. În acest timp, tinerii primeau și o pregătire intelectuală (literatură, filosofie, retorică, matematică). Evident, timpul foarte scurt nu permitea o pregătire temeinică, deși se remarcă tendința de lărgire a conținutului învățământului, corespunzător noilor cuceriri ale științei; în toate orașele locuite de greci (de la Marsilia, până la coloniile de pe țărmul nordic al Pontului Euxin) efebia devenise o instituție aristocratică, de inițiere în modul de viață rafinat al stăpânilor de sclavi. Mai mult, această instituție nici nu mai era întreținută de stat, ci era lăsată pe seama particularilor, aleși dintre cei mai bogați, iar efebii care o frecventau plăteau taxe. Dacă în secolele anterioare, școlile de efebi urmăreau formarea cetățeanului, acum, când delimitările politice între polisuri au dispărut, prin educație se urmărea formarea omului ca om. Mai târziu, la începutul erei noastre, școala de efebi devine tot mai rară, până ce dispare complet. Dintre vechile instituții de învățământ au continuat să-și desfășoare activitatea și în epoca elenistă *Akademia lui Platon și Lyceul lui Aristotel*.

Așadar, ideile pedagogice elenistice și mai ales în Atena s-au manifestat nu numai în preocuparea pentru practica educativă, ci și pentru teoretizarea problemelor ridicate de această practică. În vremea aceea nu se putea vorbi de o disciplină pedagogică separată, ci numai de unele probleme de pedagogie integrate în concepțiile filozofice ale unor gânditori.

Multe din principiile sistemelor de instruire spartan și atenian au fost preluate și dezvoltate de Roma Antică (sec. VI î. e. n.).

Tabel, p. 21

2.3. Educația și instruirea din lumea romană antică (educația în familie, școlile particulare, școlile de stat)

Educația în Roma antică este legată de diferite momente prin care a trecut *statul roman* în dezvoltarea sa în *perioada regalității, a republicii și a imperiului*. Din perspectiva dată și sistemul de educație al romanilor a cunoscut o organizare diferită, corespunzătoare principalelor etape ale dezvoltării statului.

a) În *perioada regalității* care a durat până la 509 î.e.n. pământul era proprietate comună a celor proveniți din vechile ginți ale Romei (*patricieni*). Cei care s-au așezat mai târziu pe aceste teritorii - *plebeii* erau lipsiți de drepturi politice, deși aveau o mică proprietate particulară. Munca sclavilor era slab dezvoltată. În aceste condiții social-economice educația se făcea în familie.

Tînăra generație se forma în procesul participării la muncă, mai ales la munca agricolă. Desele lupte de apărare și cucerire pe care le duceau romanii îi obligau să acorde o deosebită atenție pregătirii militare.

Scopul educației în această perioadă îl constituia formarea unor soldați și cetățeni ascultători și devotați statului. Acest scop se realiza prin educația fizică, educația morală și religioasă, la care se adăuga cunoașterea elementelor de citit, scris și socotit.

Ca o consecință a dezvoltării forțelor de producție și în urma numeroaselor cuceriri pe care romanii le-au făcut, a crescut numărul sclavilor, au crescut bogățiile deținute de *patricieni* și *plebei*. Regii au fost înlăturați, iar în locul regatului s-a instaurat *republica aristocratica sclavagistă*.

b) *În timpul republicii, plebeii au reușit să smulgă prin lupta unele drepturi cetățenești. Unii dintre ei, îmbogății, reușesc să ocupe funcții în stat. În rândul acestei categorii sociale începe să se manifeste tot mai mult preocuparea pentru organizarea învățămîntului. Astfel, se creează așa-numitele ludus-uri — instituții particulare de învățămînt unde „Ludus” înseamnă joc, amuzament, recreare. În acest sens literatura de specialitate susține că se observă ca, inițial, atât grecii cât și romanii concepeau școala ca un loc de petrecere, de recreare, pentru dezvoltarea fizică și spirituală. În ludus, copilul intra la vârsta de 7 ani și învăța cititul, scrisul, socotitul și legile cuprinse în cele 12 table.*

Fiii patricienilor erau instruiți în familie de către un sclav pedagog, până la vârsta de 12 ani. După aceea intrau la școala de gramatică, unde învățau gramatica, literatura latină și greacă, logica, aritmetica, geometria, astronomia, retorica. La 16-17 ani tânărul roman îmbrăca *toga virilis* și, socotindu-și încheiată pregătirea de cultură generală, se orienta spre o carieră alegând, de obicei, între armată, justiție și oratorie. În funcție de această alegere, tânărul era dat în seama unui militar, a unui jurist sau a unui orator, pe lângă care își făcea ucenicia.

După cucerirea Greciei (146 î.e.n.) cultura ateniană pătrunde puternic în Roma. Limba greacă devine limba preferată a aristocrației romane. În familiile patricienilor erau aduși profesori greci, care-i învățau pe tinerii romani limba și literatura greacă. Școlile de gramatică încep să aibă un conținut aproape asemănător cu cele din Atena. Se studia mai ales Iliada și Odiseea în limba greacă. Cu timpul, datorită necesităților vieții sociale și politice din republica romană, se organizează școli de retori (prima în anul 90 î.e.n.). Aici intrau tineri de la vârsta de 17 ani și studiau retorica, filosofia și jurisprudența. Retorica a devenit astfel studiul de bază al întregului sistem de învățămînt al aristocrației. Oratoria era necesară atât în viața politică și în justiție, cât și în armată. O educație lipsită de pregătire retorică era apreciată ca fiind incompletă.

În afara pregătirii în școli, la romani era folosit și sistemul trimiterii tinerilor patricieni în importante centre de cultură din Grecia și Asia Mică, la Atena (unde s-a pregătit printre alții și Cicero), în Rodos sau Pergam.

c) *În timpul lui Octavian Augustus, statul roman trece de la republică la imperiu. Fiind obligată să țină sub ascultare un număr imens de popoare și sclavi, clasa dominantă romană caută să folosească în acest sens posibilitățile pe care i le oferă școala. Pentru aceasta, sistemul de instrucție și educație din imperiu capătă un caracter de stat. Școala elementară dădea o instrucție de bază, având menirea să pregătească cetățeni supuși și credincioși imperiului. Școlile de grad mai înalt pregăteau funcționarii superiori și militarii necesari statului. Împăratul Vespasian (69-79) a acordat pentru prima dată salariu de stat profesorilor de retorică. În felul acesta profesorii au devenit funcționari de stat, obligați să îndeplinească dispozițiile acestuia în problemele formării tinerei generații.*

La romani, numărul știutorilor de carte era relativ mare. Soldații, în genere, știau să scrie și să citească. Știutori de carte se aflau și printre sclavi (*servi litterati*). Existau la Roma adevărate ateliere de copiat, în care erau folosiți sclavi, unii dintre ei erau excelent instruiți. Mulți dintre învățătorii ludus-urilor (*ludimagister*) erau sclavi eliberați. Poate tocmai de aceea ei se bucurau de așa puțin prestigiu în lumea romană, spre deosebire de *grammaticus* dascalul școlii de

gramatică, fața de care se manifesta oarecare stimă și care era mult mai bine plătit decât ludimagister, dar foarte puțin în comparație cu *rhetorul*.

Alături de școală, un rol important în educarea tineretului l-au avut *termele*. Poate sub influența elenă, romanii au adoptat *palestra*, dar palestrele lor se aflau de regulă lângă terme, iar exercițiile de gimnastică au devenit un element accesoriu al băii. Termele erau totodată loc de discuții și lectură.

Concluzii:

După ce Roma a cucerit în prima jumătate a sec. II î. e. n. mai multe state din bazinul Mediteranei, sistemul de instruire a suferit mai multe modificări. Sunt larg răspândite școlile gramaticale pentru copiii de 11—12 ani din familiile bogate și elitare. În aceste școli se studia gramatica latină, literatura latină și limba greacă.

În ultimele decenii ale Republicii Romane o mare însemnătate capătă școlile retorice, instituții de învățământ, superioare ale timpului.

În școala retorică a lui Quintilian instruirea generală se corela cu studierea artei oratorice a clasicismului antic. Quintilian a argumentat teoretic și a aplicat în practica de instruire și educație trei metode, pe care le-a considerat mai efective: imitarea, demonstrarea și exersarea. O atenție deosebită a acordat-o Quintilian lecturii, socotind-o sursă de îmbogățire a cunoștințelor.

În perioada Imperiului Roman târziu, ca rezultat al reformelor școlare întreprinse pe timpul împăratului Diocletian (285—305 î.e.n.), a fost creat sistemul unic de instruire; în școlile gramaticale în calitate de obiect obligatoriu a fost introdusă matematica. Toate acestea au contribuit la consolidarea școlii romane, însă la începutul secolului al VI-lea e. n. împăratul Iustinian a interzis ca necreștinii să profeseze în școli, drept care, treptat, școlile creștine ale Evului Mediu timpuriu au luat curând locul celor laice.

2.4. Educația și instruirea la geto –daci (influența culturii latine în educație și școala dacică)

Strămoșii noștri *geto-dacii* au intrat în istorie într-un moment în care avea loc trecerea de la relațiile sociale specifice comunei primitive, la relațiile de tip sclavagist. În secolul I î.e.n., populația de pe teritoriul Daciei era împărțită în două categorii sociale distincte: nobilimea (*tarabostes*) și populația de rând, constituită din plugari, păstori și meșteșugari (*comati*), juridicește liberi, dar, de fapt, dependenți față de nobilimea militară. Numărul sclavilor era foarte redus, fiind folosiți mai ales la ridicarea cetăților.

Întrucât nu există nici un document scris din care ar putea rezulta cel puțin unele aspecte ale sistemului de educație la daci, abordările de speciașitate au reconstituit parțial acest sistem dintr-o serie de date care privesc cultura materială și spirituală a acestui popor.

Perioada în care Burebista și Deceneu s-au aflat în fruntea statului dac a însemnat un moment de intensă reglementare a vieții sociale și politice. Burebista a desfășurat o amplă acțiune cu caracter educațional, folosind exercițiile, îndemnându-și supușii la viață cumpătată și ascultare de poruncile sale și ale slujbașilor săi.

Preoții daci făceau parte din rândul aristocrației și aveau un rol de prim ordin în viața statului, ei fiind deținătorii culturii dacice; din rândul lor se recrutau cei mai de seamă dintre sftnicii regelui. Această acțiune educativă era întemeiată pe religie și exercitată asupra maselor cu un caracter mai restrâns, cuprinzând cercul celor care se inițiau în religia și filosofia atribuită lui Zamolxis.

O chestiune care s-a pus mai demult m istoriografia romanească, dar care a primit un răspuns abia în anii din urmă, este aceea dacă dacii au cunoscut sau nu scrierea. O serie de fapte din vremea lui Decebal atestă că la curtea acestuia exista o cancelarie pentru treburile diplomatice, în care lucrau oameni cunoscători ai scrierii latine⁴. Este posibil ca în perioada în care geto-dacii se aflau în contact cu coloniile grecești de pe țărmul Mării Negre, sub influența acestora ei să fi folosit scrierea greacă. Spre o astfel de concluzie ne îndeamnă litereie grecești săpate în mai multe blocuri de piatră găsite la Sarmizegetusa. În urma cuceririi teritoriului

dobrogean de către romani, legăturile statului dac cu orașele pontice slăbesc, intensificându-se în schimb relațiile comerciale și culturale cu romanii. Astfel, alfabetul grecesc este înlocuit cu cel latin.

Se poate afirma că dacii au cunoscut scrisul, dar acesta nu a fost o creație a lor, iar cercul acelor care-l învățau și utilizau era extrem de restrâns. Nu există, până acum, nici o dovadă care să ateste existența școlii la daci. Este posibil ca unii dintre tinerii aristocrați daci să se fi instruit în coloniile grecești de pe țărmul Mării Negre.

Sunt numeroase dovezi, spun istoricii (<http://www.mixdecultura.ro/2016/10/educatia-in-societatea-geto-dacilor/>), care demonstrează ca getodacii stăpâneau medicina, știința de a produce leacuri din plante medicinale, aveau noțiuni despre astre, despre calendar. Învățarea acestor discipline era apanajul unor familii din elita comunității, iar educația se manifesta individual, sub forma de ucenicie, și nu în cadru organizat, ca în zilele noastre.

Potrivit istoricilor, prima forma de pregătire a copiilor, care viza însușirea scrisului, a cititului, cunoașterea noțiunilor elementare de matematică, se desfășura în casa părintească, sub îndrumarea directă a tatălui, dacă acesta avea harul învățaturii, sau a unui om liber. Când creșteau, cei mai dotați dintre copii erau trimiși în ucenicie învățătilor din cadrul tribului sau unității de trib, unde aprofundau educația începută acasă și învățau noțiuni de filosofie, astronomie sau medicină.

Selectia în cadrul tribului îi împărțea pe tineri în mai multe direcții, armata fiind cea care atragea cel mai mult. Familiile de agricultori, crescători de animale, vânători sau meșteșugari, își asigurau continuitatea transmițând cunoștințele specifice ocupațiilor lor propriilor copii sau ai rudelor apropiate. Educația, formarea noilor generații de erudiți, era apanajul familiilor care compuneau aristocrația.

Date fiind relațiile complexe și diferite de la o epocă la alta între daco-geți și coloniile grecești, când de colaborare, când de luptă, nu poate fi contestată existența unei anumite influențe a acestora, ca și a *sciților* și *celților*, asupra băștinașilor.

Dupa pătrunderea romanilor în Dobrogea, în anii în care Dunărea devenise hotar între daci și imperiul roman, asupra culturii dace începe să se exercite puternic influența romană. Ea a crescut mai ales în vremea lui Decebal, care a atras în țara sa numeroși meșteri romani. După cucerirea romană (106 e.n.) Dacia cunoaște timp de peste trei secole o intensă influență a culturii latine, influență în care educația și școala și-au adus contribuția lor specifică.

După cucerirea Daciei de către romani, *limba latina* a devenit aici limba oficială a statului. Nu se cunosc date privitoare la organizarea școlilor romane din Dacia, dar, din ceea ce se știe, se poate afirma că ele au avut un important rol în romanizarea aristocrației băștinașe. Cercetările arheologice duc la concluzia ca în *Dacia romană* au existat *școli particulare de grad elementar (luas litterarius)* conduse de un *magister*. În aceste școli se învăța scris-cititul și puține noțiuni de aritmetică. Alături de școlile elementare se consideră că ar fi existat în orașele mai mari din Dacia, ca Sarmizegetusa, Apulum și școli de un grad mai mare, *școlile gramaticilor*.

Știința de carte se dobânda și în centrele militare iar în locurile unde s-au aflat așezate acestea, s-au descoperit numeroase cărămizi care serveau ca material de scris. De asemenea s-au găsit și „*tabulae ceratae*“, sute de stili de metal sau os, toate aceste urme, păstrate pînă în vremea noastră, ne conduc la conștientizarea că în Dacia romană au existat școli, în care s-a învățat scrisul și cititul în limba latină. O serie de cuvinte latinești, refetoare la școala, s-au păstrat în limba română, ca o consecință a unei activități școlare a romanilor pe teritoriul Daciei (tablă, tăbliță de scris, călimara, literă ș.a.).

Pe țărmul dobrogean al Mării Negre (<http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/08.-p.40-44.pdf>) au fost descoperite mărturii care atestă existența primei școli organizate pe teritoriul țării, datate sec. II. î.e.n., conform descrierii făcute în capitolul „Instruirea și educația la geto-daci”, din volumul I al Istoriei învățământului din România (de la origini până la 1821): „*Un gimnaziu local se găsea pe malul lacului Sinoie atestat încă din sec. II. î.e.n. prin două fragmente*

epigrafe și câteva inscripții aflate și acum la Histria, vestigii care descriu modul de organizare a gimnaziului. Se pare că prima treaptă în pregătirea educațională, aceea de însușire a celor mai elementare forme de învățământ, adică scrisul, cititul, noțiuni matematice de bază, recitări din poeme homerice, se desfășurau în casa părintească sub îndrumarea directă a tatălui sau, în anumite cazuri, a unui om liber. Deci, sclavii nu aveau dreptul la educație. În gospodăriile cu o situație materială modestă, unde capul familiei nu stăpânea harul învățaturii și nu-și permiteau să angajeze un „om liber”, pregătirea „intelectuală” avea loc ocazional și numai în strânsă legătură cu problemele profesionale ale existenței. În cetățile presărate în spațiul dobrogean exista preocupare pentru procesul instructiv-educativ numai în cazurile în care tinerii cetății din clasa oamenilor liberi neapărat se găseau în pragul promovării ca buni cetățeni sau erau recrutați ca soldați. Cei care puteau dobândi cunoștințe în cadru organizat și nu în familie erau înscriși la instituția numită „gimnaziu”, care era condusă de un director numit „gimnaziarh”, care pentru activitatea de instruire-învățare era ajutat de unul sau mai mulți profesori. Organizarea, funcționarea și conducerea unei astfel de instituții școlare impunea o mare responsabilitate; de aceea, locuitorii cetății alegeau „gimnaziarh-ul” din rândul fruntașilor care dețineau și o bună stare materială”.

Ultima mărturie importantă referitoare la problema instruirii și educației tineretului histrian se găsește în decretul acordat unei femei, pe numele său Aba, fiica lui Hekataios, care s-a remarcat prin binefacerile și sprijinul acordat medicilor și profesorilor care activau în „gimnaziu”. În secolele II și III e.n., documentele de la Tomis (Constanța) care aparțin epocii romane amintesc de mai mulți conducători de „gimnaziu” și chiar despre un „gimnaziarh” al poporului. De asemenea, sunt mărturii ale existenței unor „efebii” (elevi), grupați în mai multe clase, ceea ce dovedește că erau destul de numeroși. Educația primită prin gimnaziu putea fi continuată numai de tinerii proveniți din familii cu stare materială foarte bună la școlile superioare care funcționau numai în orașele grecești. Sosit acasă după învățăturile însușite în Egipt, Deceneu va reorganiza el însuși instituția școlară cu sprijinul regelui Burebista. El s-a adresat aristocrației geto-dacice cu scopul de a o instrui nu doar în teologie, punctul său cel mai tare, ci și în „aproape toate ramurile filosofiei”.

Învățăturile Iordanes detaliază aceste ramuri filosofice spunând despre Deceneu: „El i-a învățat etica, dezvățându-i de obiceiurile lor barbare, i-a instruit în știința fizicii, făcându-i să trăiască în mod firesc după propriile lor legi, i-a învățat logica, făcându-i superiori celorlalte popoare în privința minții, dându-le un exemplu practic, i-a îndemnat să-și petreacă viața în fapte bune”. Un alt domeniu cultivat la geto-daci era acela al astronomiei, care obliga la cunoștințe de matematică. Deceneu, „demonstrându-le teoria celor douăsprezece semne ale zodiacului, le-a arătat mersul planetelor și toate secretele astronomiei”. O imagine concludentă asupra vieții spirituale a epocii o descrie tot Iordanes astfel: „Vezi cu mare plăcere, că niște oameni prea viteji să se îndeletnicească cu doctrinele filosofice, când mai aveau puțin timp liber după lupte. Putem vedea pe unul cercetând poziția cerului, pe altul însușirile ierburilor și ale fructelor, pe acesta studiind creșterea și descreșterea Lunii, pe celălalt observând mersul Soarelui”. Efervescența provocată de „arianism”, o credință religioasă mai apropiată de interesele maselor populare, a stimulat răspândirea latinității la nord de Dunăre. O dovadă a acestui lucru este răspândirea printre geți a credinței creștine de origine ariană. Dat fiind faptul că cea mai mare parte a episcopilor din secolele IV-VI, menționată în această regiune, erau latinofobi, cultura spirituală era de asemenea latină, așa cum o doreau masele. Viața economico-socială, culturală își găsește exprimarea în fenomenul lingvistic din spațiul carpato-danubiano-pontic, limba populară dacomoiesică devine limba română comună îmbogățită cu elemente slave și greco-bizantine.

2.5. Idei cu privire la educație în antichitate

După cum nevoile practice ale producției agricole și meșteșugărești, ale comerțului etc. au determinat apariția și dezvoltarea cunoștințelor de astronomie, matematică, fizică, tot așa nevoia de a pregăti (forma) tânăra generație a clasei dominante a făcut să apară o serie de preocupări

teoretice privind educația. Astfel de preocupări priveau problem ca acestea: ce fel de om trebuie să se formeze? (scopul educației); ce cunoștințe și deprinderi trebuie să se transmită tinerei generații? (conținutul instrucției și educației); ce procedee, ce mijloace se pot folosi ? (metodele de educație) ș.a.

Cu cât influența omului asupra naturii era mai puternică, cu atât acțiunea conștientă asupra formării sale devine mai intensă, iar această acțiune permite generalizarea unor adevăruri despre educație, exprimate inițial sub forma unor proverbe, maxime, care anunță și. pregătesc viitoarea teorie pedagogică.

▪ **Homer și Hesiod**

Preocupări despre formarea omului întâlnim și în vechile opera literare ale Greciei antice și anume în *Iliada* lui HOMER și mai ales în poemul *Munci și zile* al lui HESIOD. Acesta din urmă face, în poemul său, o prezentare a propriei sale experiențe de viață, pentru fratele său Perses. Poemul nu cuprinde o teorie a educației, dar conține în germene problemele unei astfel de teorii.

În mod deosebit Hesiod îl îndeamnă pe Perses să fie perseverent în muncă. Viața fără muncă nu este posibilă, spune el, decât pentru cei bogați. Cel mai mare rău pentru un om îl constituie, după părerea sa, trândăvia, furtul, înșelătoria.

Dacă Hesiod exprimă punctul de vedere al celor ce în perioada destrămării relațiilor comunei primitive trăiau din muncă și se pregăteau pentru muncă, Homer are în vedere pregătirea războinicului, care se îndepărtează de muncă. **În aceste poeme apare problema scopului educației la cele două grupuri sociale în curs de diferențiere.** Deși poemul lui Hesiod este apreciat ca un poem „didactic” în cuprinsul sau nu este încă exprimată o teorie pedagogică, ci numai unele idei, pe care le vor dezvolta marii filosofi ai Greciei antice.

▪ **Pythagora, sofistii, Heraclit, Democrit**

Din momentul în care instituțiile speciale destinate educației tinerilor proveniți din familiile stăpânilor de sclavi capătă o mai largă dezvoltare, iar educația devine un instrument al statului sclavagist pentru menținerea exploatarea unii reprezentanți ai acestei clase manifestă preocupări teoretice și în domeniul educației.

Mult timp ideile referitoare la educație au fost împletite, ca și cele de fizica, biologie, matematică etc., cu teoriile filosofice și politice, și ele au fost expuse tocmai în lucrări cu acest caracter.

De la unii din gânditorii epocii nu ne-au rămas decât fragmente foarte reduse din opera lor sau numai câteva comentarii târzii asupra acesteia. De la alții s-au păstrat câteva însemnări, în care se împletesc fapte reale cu elemente de legendă. Așa este, de pildă, cazul lui **Pythagora**.

Filosoful matematician Pythagora (sec. VI î.e.n.) a condus o școală la Crotona (Italia de sud) de inițiere în filosofie, matematica și teoria muzicii. În această școală, în care avea acces un număr foarte restrâns de tineri, fii ai celor bogați, se manifesta preocuparea pentru educația intelectuală, morală și fizică. Pythagora lega studiul muzicii de educația morală. Studiind muzica, el aprecia, că tinerii ajung să sesizeze armonia universului, a sferelor cerești, putând astfel să transfere această armonie în propriul lor suflet. Aceeași armonie care se manifesta în lumea sferelor cerești, trebuie să domnească și în viața omului, între corp și suflet, între minte, simțire și voință. **Deși teoria lui este fantezista, cuprinde în sine ideea caracterului educativ al instrucției.**

Spre deosebire de **Pythagora și pythagoreici**, care, ca o expresie a neîncrederii lor în puterea educației, limitau cercul elevilor la un număr foarte restrâns de inițiați, **sofiștii**, manifestau încredere în puterea educației.

O expresie a acestei încrederi o constituie și cercurile largi de tineri cărora ei se adresau. Dacă filosofia și procesul de transmitere a ei avea la **pythagoreici** un caracter *esoteric*, la **sofiști** acestea aveau un caracter *exoteric* (accesibil, care poate fi înțeles de cei neinițiați).

Sofiștii, acei „negustori de înțelepciune“, care mergeau din cetate în cetate și instruiau tineretul în domeniul artelor, filosofiei, politicii și retoricii, în schimbul unei sume de bani, au

avut un rol deosebit de important în istoria culturii și a învățământului din antichitate. Punând în centrul preocupărilor lor filosofice omul, cu viața lui spirituală și socială, **sofiștii** au dovedit un interes, atât practic cât și teoretic, pentru problemele educației.

Cel mai de seamă dintre sofiști - **Protagoras** - aprecia că, pe lângă înzestrarea de la natură, instruirea necesită și **exercițiul**: „Nu există îndemânare fără exercițiu și nu există studii fără exercițiu”. Acțiunea lor pe plan educativ se întemeiează pe convingerea că virtutea se poate învăța.

Apariția *sofiștilor ca profesori de înțelepciune* a marcat trecerea de la o instruire elementară la una de nivel superior prin care:

- tânără generație era pusă în contact cu cele mai noi cuceriri ale gândirii umane;
 - sistemul lor de educație a fost o expresie a transformărilor sociale și politice din secolele VI-V î.e.n., când valoarea omului nu mai era dată de succesul sportiv, ci de acțiunea politică;
 - omul ideal, pe care tindeau să-l formeze sofiștii, era personalitatea politică, liderul cetății
- stăpân pe arta de a gândi (filosofia) și pe arta de a vorbi (oratoria).

Profesorul sofist este un nou tip de educator care apare în lumea civilizată a antichității. El se deosebește atât de învățătorul-preot egiptean, de brahman, cât și de guvernorul vechii Elade, de *pedotrib și gramatist*. El **pregătește pentru nevoile vieții, cultiva gândirea** și se bucură de o deosebită prețuire, de aceea e și foarte bine plătit.

Pregătirea în domeniul retoricii se făcea prin **exerciții de dezvoltare a capacității de a vorbi** ușor, curgător și logic despre orice temă. Totodată, se făceau **exerciții de susținere a unor teze contrarii** despre anumite lucruri, menite să-i pregătească pe tineri în „arta disputei”.

Sofiștii au utilizat cu deosebit succes atât **prelegerea**, cât și **discuția conversația**.

Filosoful materialist **Heraclit** (aproximativ 530—470 î.e.n.), prin teoria sa asupra cunoașterii, a orientat gândirea filosofică și procesul instructiv către cercetarea realității.

În concepția lui Heraclit, virtuos este acela care gândește bine, și bine gândește acela care cunoaște natura și-i dă ascultare. Filosoful din Efes poate fi socotit ca un premergător al pedagogilor care au relevat importanța intuiției în procesul de învățământ. „Ochii, spune el, mi se par martori mai prețioși decât urechile”.

Democrit (aproximativ 460—370 î.e.n.) numit „cea dintâi minte enciclopedică la greci” a relevat importanța experienței în cunoașterea naturii, ca și Heraclit, a orientat și el procesul instructiv spre cunoașterea realității. De la el ne-au rămas o serie de afirmații valoroase care privesc direct educația. El manifesta încredere în puterea educației, socotind că, prin schimbarea pe care o provoacă la om, îi dă acestuia o a doua natură. „Natura și educația — spune el — se aseamănă în multe privințe: educația schimbă într-adevăr omul, dar prin această schimbare îi dă a doua natură.”

La Democrit se întâlnesc și alte idei valoroase, care ne fac să apreciem că, în epoca sa, se acumulase o bogată experiență pedagogică și că problemele teoretice ale educației începuseră să constituie o preocupare pentru marii gânditori ai epocii.

▪ **Socrate, Platon, Aristotel, Epicur**

Socrate (469—399 î.e.n.), deși adversar al sofiștilor, a pus și el în centrul preocupărilor sale filosofice - omul. În concepția sa, natura nu prezintă interes pentru filosofie, scopul ei fiind acela de a învăța pe oameni să ducă o viață virtuoasă. Pentru ca cineva să fie virtuos, spune Socrate, el trebuie să cunoască binele. După părerea sa nimeni nu greșește cu voință, ci din ignoranță. Binele însă, adaugă el, este înăscut spiritului uman. Dacă binele se află în spiritul omului, cunoașterea lui înseamnă cunoașterea de sine.

Dacă condiția dobândirii virtuții este cunoașterea binelui, iar cunoașterea binelui nu înseamnă altceva decât cunoașterea de sine, virtutea se reduce, în concepția lui Socrate, la autocunoaștere. („A te cunoaște pe tine însuși este începutul înțelepciunii și cea mai mare plăcere în fața căreia toate celelalte trebuie să stea în urmă“.)

S-ar putea pune întrebarea : Care este legătura între această concepție filosofică și teoria asupra educației ? Din concepția etică a lui Socrate se poate desprinde o primă concluzie

pedagogică: pentru formarea morală a omului nu sunt necesare deprinderile, important este să se clarifice noțiunile morale. Marele filosof grec a căutat o *metodă* care să-i permită extragerea adevărului preexistent în om. În concepția sa, virtutea se putea „preda” (pentru că a fi virtuos înseamnă a *cunoaște* binele), cu condiția ca cel care se încumeta să învețe pe alții să devină virtuoz să posede el însuși această știință. Locul principal în *conversațiile lui Socrate* — atât cu discipolii, cât și cu adversarii săi — îl ocupă definirea virtuților. Interlocutorul era ajutat să privească în propria sa conștiință, să-și limpezească ideile, să elimine contradicțiile, să constate că nu știe ceea ce credea că știe, dar că poate ști ceea ce avea impresia că nu știe. Astfel, prin clarificarea noțiunilor despre virtute, considera Socrate, se realizează progresul moral.

Teoria morală a marelui filosof grec este intelectualistă; cunoașterea virtuții este apreciată ca fiind mai importantă decât practicarea ei. Se știe însă că simpla cunoaștere a binelui nu asigură înfăptuirea lui.

Metoda prin care Socrate scotea la iveală contradicțiile din concepțiile interlocutorului său este cunoscută sub numele de *metodă euristică* (eurisco - a găsi). În prima parte a conversației - *ironia*, Socrate conduce în așa fel discuția încât interlocutorul se contrazice și ajunge să-și recunoască ignoranța. În a doua parte a *dialogului* – maeutica, se descoperă noul adevăr.

Socrate a orientat procesul de educație al tinerei generații spre cultivarea cu precădere a rațiunii; cu el se încheie, pe plan teoretic, o perioadă de multe milenii, în care actului educației îi era proprie memorarea elementelor constitutive ale experienței umane, și începe alta în care apare pe prim plan *cultivarea rațiunii*.

Prin utilizarea *metodei maeutice* se oferea tinerei generații o nouă modalitate de a ajunge la adevăr: printr-un efort propriu de gândire.

Metoda socratică, arăta J. Brubacher, se bazează nu atât pe transmiterea cunoștințelor, cât pe cercetarea prin conversație a ceea ce poate fi acceptat ca adevărat.

O serie de teoreticieni ai educației, ca M. Montaigne, A. Diesterweg ș.a., apreciind valoarea educativă a acestei metode, au insistat asupra utilizării ei cu precădere în procesul de învățământ.

Este, de asemenea, folosit în educația morală *procedul de a se explica* elevilor conținutul noțiunilor morale, adăugându-se însă înțelegerii acestora efectuarea *exercițiului* ca modalitate de formare a deprinderilor.

Platon, considerat primul dintre marii filosofi greci care s-a ocupat mai pe larg de problema educației (427—343 î.e.n.). Platon considera că ideile sunt adevărata realitate a lumii, pe când obiectele, fenomenele, sunt copii ale acestora. Adevărata cunoaștere se obține nu prin percepere, ci prin ridicare la idee (ideea de frumos, de dreptate etc.). Cunoașterea ideii este un proces de reamintire (anamnesis): spiritul își reamintește sensurile esențiale ale lucrurilor, sensuri pe care le-a intuit în lumea ideilor, înainte ca omul să se fi născut.

În vederea răspândirii ideilor sale, Platon a creat, în 388, în grădina închinată memoriei eroului legendar Akademos, cunoscuta sa școală, *Akademia*, pe care a condus-o până la sfârșitul vieții. Dacă în *Akademia*, Platon s-a ocupat de educație și instrucție în mod practic, în mod teoretic a tratat aceste probleme în unele din dialogurile sale și, mai ales, în *Republica* și *Legile*.

Ca și Socrate acesta aspira spre înfăptuirea unor reforme sociale prin intermediul unei transformări morale a oamenilor; la rândul ei, această transformare era cu puțință prin intermediul educației. În primele dialoguri, Platon reia ideile magistrului său cu privire la formarea oamenilor; ca și acesta, el susține că virtutea poate fi învățată. În dialogul *Protagoras*, mergând pe drumul deschis de Socrate, el aprecia că virtutea poate fi predată numai de către acela care știe el însuși prin ce se caracterizează această supremă însușire umană. Ulterior însă, într-un alt dialog — *Menon* Platon își completează și corectează ideea pentru a apăra memoria marelui său înaintaș. Trecerea anilor dovedise că unii dintre discipolii lui Socrate erau foarte departe de virtute. Judecând această situație prin prisma teoriei susținută în *Protagoras*, însemna că Socrate însuși n-a cunoscut virtutea. De aceea, în *Menon*, vechii teze i se adaugă un nou

element: virtutea poate fi învățată numai de către aceia care au aptitudini native, care au înăscut germenul virtuții.

Ideea din *Menon* este dezvoltată în *Republica*.

Ocupându-se de organizarea unui „stat ideal“, Platon nu a putut neglija problema educării tinerei generații. Dar, după cum statul său „ideal“ nu este decât o idealizare ateniană a sistemului de caste egiptean, tot așa educația din acest stat nu este altceva decât o idealizare a sistemului de educație spartană, la care se adaugă unele elemente specifice Atenei.

Statul ideal era constituit din trei caste: filosofi, militari și agricultori; acestora li se adaugă sclavii.

Împărțirea oamenilor în cele trei caste urma să se facă după înzestrarea lor ereditară. Scopul statului îl constituia apropierea de ideea Binelui — de Dumnezeu. Către acest Bine, spune Platon, se îndreaptă orice suflet și umanitatea întreagă. Aproximarea omului de ideea Binelui este posibilă prin educație. Nu toți oamenii se pot ridica însă la o astfel de treaptă de dezvoltare. De aceea, în concepția lui Platon, educația trebuie să fie diferită de la o castă la alta. Ideea aceasta rezultă din însăși **formularea scopului educației**: să se dea corpului și sufletului perfecțiunea de care sunt capabile (prin naștere). Omul se formează deci potrivit unor esențe ideale, unor prototipuri umane corespunzătoare celor trei caste. Nu societatea, cu cerințele ei, este aceea care dă un anumit profil spiritual ființei umane, ci acesta decurge din ideea de filosof, militar sau agricultor.

Deși Platon a restrâns sfera preocupărilor educative la filosofi și militari, el a exprimat o serie de idei valoroase, îndeosebi pentru educația copiilor de la 3 la 6 ani.

El este primul dintre gânditori care, ocupându-se de educație, a exprimat ideea ca aceasta să se organizeze de către stat încă de la vârsta preșcolară. Educația copiilor între 3 și 6 ani va fi dată în seama unor doici, special pregătite pentru această îndeletnicire. Indicațiile lui Platon privind educația copiilor până la 6 ani vădesc o bună cunoaștere a particularităților lor psihice. Autorul *Republicii* a sesizat rolul deosebit pe care-l are jocul la vârsta copilăriei și considera că el va trebui să fie folosit de către doici ca mijloc de educație. Astfel, cu ajutorul jocului se poate cultiva curajul copiilor. În educația copilului de la 3 la 6 ani Platon propunea ca, alături de joc, să se folosească poveștile și cântul, urmărindu-se ca atât prin conținut, cât și prin melodie și ritm să se asigure educația viitorului cetățean, capabil să se subordoneze imperativelor statului.

După educația care se face prin joc, povestiri și muzică, urmează educația prin gimnastică, care începe în copilărie și se face toată viața.

În procesul formării omului, Platon pune pe primul plan nu grija pentru corp, ci grija pentru suflet, întrucât, precizează el, nu corpul face sufletul bun, ci sufletul, prin virtuțile sale, poate da corpului gradul de perfecțiune cel mai înalt posibil.

Continuând vechile tradiții ale grecilor, Platon cerea ca practicarea gimnasticii să fie însoțită de muzică. Gimnastica singură, neînsoțită de muzică, îi face pe oameni grosolani, după cum muzica singură duce la moleșirea lor fizică și spirituală. Numai prin îmbinarea acestora, considera Platon, se asigura o educație armonioasă.

De la vârsta de 7 ani, copilul intră în școala de gramatică, care în „statul ideal“ trebuia să aibă un caracter de stat unde se învăța cititul, scrisul, socotitul și gramatica. De la 12 la 16 ani era frecventată școala de gimnastică (palestra), iar între 16 și 18 ani, adolescentul învăța aritmetica, astronomia și geometria. Studiul acestor discipline era legat de specificul activității viitorilor militari; ele aveau deci orientare practică, utilitară. De la 18 la 20 de ani tânărul avea datoria să urmeze școala de efebi. Fetele aveau aceleași obligații și drepturi, în ceea ce privește educația, ca și băieții. Tinerii care se dovedeau a fi capabili pentru a deveni conducători își continuau studiile și dincolo de vârsta de 20 de ani. Accentul se punea acum pe pregătirea filosofică, care, pentru cei mai capabili dintre tineri, dura până la vârsta de 35 de ani. Platon aprecia că prin studiile pe care le făceau: aritmetică, astronomie, geometrie, muzică și retorică — aceștia intrau în posesia Adevărului, Binelui și Frumosului, întrunind astfel calitățile necesare oamenilor politici.

Studierea de către filosofi a aritmeticii, astronomiei și geometriei constituia o introducere în înțelegerea filosofiei.

Observăm că Platon nu reușește să depășească practica educativă a epocii sale. Ceea ce propune el nu este decât o sinteză a educației spartane și ateniene. Este nouă însă preocuparea sa pentru educația copilului preșcolar, ca și evidențierea rolului educativ al jocului, al povestirilor și cântecului. Utilizarea acestora avea, în concepția sa, bineînțeles o orientare precisă de castă.

Dacă Socrate a lăsat omenirii o teorie a educației care reducea procesul formării omului la educația morală prin cunoașterea binelui, **Platon** are meritul de a fi **elaborat un sistem educativ care cuprindea nu numai educația morală, ci și educația intelectuală și fizică. În sistemul său educativ se întâlnește ideea selecției succesive a elevilor, potrivit capacităților lor intelectuale.**

Platon a lasat posterității prin *Akademia* creată de el, imaginea unei **instituții de învățământ superior** care îndeplinea o întreită funcție: de instruire, de educație social-politică și de cercetare. De la el s-a păstrat și forma de desfășurare a activității de educație și instrucție - **simpozionul**.

Aristotel (384—322 î.e.n.) a făcut un important pas înainte în elaborarea teoriei asupra educației. Cel mai de seamă gânditor al antichității a avut printre multiplele sale preocupări și pe aceea a formării omului. De această problemă s-a ocupat atât teoretic, cât și practic. Printre scrierile sale din tinerețe este enumerată și una despre educație. În *Politica* sa întâlnim dese referiri la educație, iar una din „cărțile” ei (*Cartea a V-a*) 33 este dedicată în întregime acestei probleme. Cel mai mare filosof al antichității, a fost și dascăl al lui Alexandru Macedon între anii 343—340 î.e.n. ; el a creat și condus cunoscuta instituție de învățământ filosofic *Lyceu* (335—334 î.e.n.).

Așa după cum pe plan filosofic și științific Aristotel a realizat o sinteză a tot ceea ce a acumulat omenirea până la el, tot așa și pe plan pedagogic a înfăptuit o sinteză, de o deosebită valoare. Ideile pedagogice ale filosofului din Stagira decurg din concepția sa filosofică. Deși elev al lui Platon, autorul *Politicii* s-a desprins curând de concepția dascălului său, i-a criticat teoria ideilor, elaborându-și propria sa concepție filosofică. Aristotel, spre deosebire de Platon, admite existența reală a obiectelor și fenomenelor, ca și puțința cunoașterii lor prin simțuri. Orice lucru în concepția sa este constituit din materie și formă, aceasta din urmă având un caracter imaterial. Forma însă este legată de materie, se materializează. Există — în concepția lui Aristotel și o formă pură, desprinsă de materie, și anume gândirea, rațiunea care „se gândește pe sine însăși” - divinitatea.

În ceea ce privește activitatea sa - practică educativă, în *Lyceu*, pe primul plan se află *studierea științelor naturii*. Aici, în vederea asigurării condițiilor pentru activitatea științifică, a fost creată prima grădiniță zoologică, s-a organizat o mare bibliotecă, cu sute de manuscrise, care a fost luată ca model de marile biblioteci, fondate mai târziu la Alexandria și Pergam. Pentru a-și ilustra lecțiile cu material intuitiv, Aristotel a creat un muzeu de istorie naturală, pentru îmbogățirea căruia discipolul său Alexandru Macedon trimitea, din regiunile pe care le cucerea în Asia, exemplare neântâlnite pe pământul Greciei. Dacă la *Akademia* lui Platon se studia mai ales matematica și filosofia, la *Lyceu* predarea filosofiei se împletea cu lecții de științele naturii, mai ales de biologie. Orientarea deosebită a celor două școli era o expresie a modului diferit în care cei doi filosofi concepeau adevărul. Pentru Aristotel adevărul, știința rezultau din experiența imediată, iar punctul de plecare pentru ridicarea la adevăr îl constituia **observarea fenomenelor**. Pentru acest filosof universalul se află în lucru. Platon însă concepea adevărul ca preexistând lucrurilor

La baza **concepției pedagogice a lui Aristotel** se află teoria sa asupra sufletului. El considera că există un suflet vegetativ, unul animal și altul rațional. *Sufletul vegetativ* se manifestă prin hrănire și înmulțire; *sufletul animal* posedă în plus capacitatea de a avea senzații și dorințe; *sufletului rațional* îi este proprie gândirea și, prin aceasta, el este nemuritor. Cele trei

aspecte ale sufletului sunt distribuite în mod diferit oamenilor. La sclavi predomna sufletul vegetativ, iar la stăpânul de sclavi - sufletul rațional.

Fiecărui suflet îi corespunde un fel de educație. Astfel, sufletului vegetativ îi corespunde educația fizică, sufletului animal - educația morală, iar sufletului rațional - educația intelectuală. După cum cele trei suflete sunt strâns legate între ele, tot așa trebuie să fie legate și laturile educației. În concepția filosofului grec această necesitate este justificată prin concepția conformității educației cu natura. Dacă prin natura sa omul posedă trei suflete, aflate într-o strânsă legătură, iar fiecărui suflet îi corespunde un anumit fel de educație, se impune ca oamenii (liberi) să fie educați în aceste trei direcții.

Scopul educației în concepția lui Aristotel. El deduce scopul educației din scopul vieții, iar scopul acesteia îl constituie dobândirea virtuții. Virtuos este omul care reușește să subordoneze sufletul vegetativ și cel animal celui rațional. Prin această subordonare se asigură menținerea unei căi de mijloc în viață, evitându-se extremele (blândețea se află între mânia și impasibilitate, curajul între temeritate și lașitate etc.). Din **concepția etică a lui Aristotel** decurge concepția sa asupra scopului educației, și anume dezvoltarea laturii superioare a sufletului, pentru ca rațiunea să domnească peste simțuri.

Aristotel se situează deci pe pozițiile încrederii în puterea educației, dar această încredere este limitată, ea privește numai pe oamenii liberi.

Modul în care tratează filosoful grec problemele educației în *Politica* are un caracter mai teoretic decât acela din *Republica* lui Platon.

Acesta din urmă se limitează să arate cum „trebuie” să fie educația în „statul ideal”, în timp ce Aristotel face o precizare a problematicii pedagogice din epoca respectivă, încercând să-și expună punctul de vedere asupra unor chestiuni controversate. Astfel de probleme erau următoarele:

- în procesul educației să se acorde prioritate educației intelectuale sau educației morale?;
- dacă pe prim plan se pune educarea virtuții, care trebuie să fie conținutul învățământului?;
- este mai important ca prin educație să se asigure cunoașterea lucrurilor utile sau dobândirea virtuții?;
- care este esența virtuții și care sunt căile formării ei?;
- care trebuie să fie raportul dintre practica educativă tradițională și cerințele epocii?.

Aristotel nu decretează anumite norme pedagogice pentru un caz concret sau altul, ci pune în evidență problemele pedagogice, cărora caută să le găsească o soluție. Ca și Platon, Aristotel consideră că educația este o problemă prea importantă pentru a fi lăsată pe seama inițiativei particulare. El leagă dezvoltarea sau slăbirea statului de caracterul educației. Cu cât moravurile sunt mai curate, cu atât statul este întărit, iar calitatea moravurilor este dependentă de felul educației.

Până la 7 ani, copilul trebuia să fie educat în familie. Părinții aveau datoria să-i asigure dezvoltarea normală și să-i călească organismul. Până la 5 ani, dezvoltarea se asigura prin stimularea copilului la activitate, îndeosebi prin jocuri. Pentru Aristotel, jocul împiedică lenevirea copilului și-l pregătește pentru activitatea viitoare. La vârsta de 7 ani, copilul va începe să frecventeze școala. Perioada școlarității cuprinde două etape : de la 7 ani până la pubertate, și de la pubertate până la 21 de ani. Se apreciază, în general, că Aristotel ne-a lăsat prima periodizare a vârstelor.

Marele filosof antic relevă încă o dată necesitatea educației în conformitate cu natura iar în periodizarea vârstelor să se țină seama de „mersul firii”, pentru ca educația să corespundă cerințelor acesteia.

De la 7 ani până la pubertate, educația urma să se realizeze în școlile statului. La această vârstă, un rol important revine gimnasticii. Până la adolescență, exercițiile fizice, arată Aristotel, trebuie să fie ușoare, pentru a nu provoca oboseala și, prin aceasta, să stînjenească dezvoltarea fizică și psihică normală a copilului. Pentru acest motiv, filosoful grec nu este de

acord cu sistemul de educație spartan. După cum nu este de acord cu desfășurarea unei activități intelectuale prea intense la această vârstă. Dacă exercițiile fizice timpurii și prea grele vatamă spiritul, cele intelectuale prea intense pot fi funeste corpului.

Din această insistență asupra evitării efortului prea mare nu se poate formula concluzia că Aristotel voia să reducă procesul instructiv la joc. După părerea sa, studiul este o activitate anevoioasă. Efortul trebuie să crească cu vârsta. Pe la 17-19 ani exercițiile fizice trebuie să devină foarte grele, regimul sever, iar studiile mai numeroase. Referindu-se la problema selectării cunoștințelor pe care trebuie să și le însușească un tânăr, Aristotel stabilește drept criteriu al acestei selectări - utilitatea. Dar nu tot ceea ce este util se cade să fie învățat de un om liber. Acele cunoștințe și deprinderi, cerute de anumite îndeletniciri ce se efectuează pentru câștigarea existenței, nu vor intra în preocupările omului liber. Ele l-ar împiedica să se ridice până la dobândirea virtuții. Aristotel nu este cu totul împotriva unei activități manuale. El i-a sesizat chiar necesitatea, cu condiția să nu constituie o sursă de câștigare a mijloacelor de existență.

Deși Aristotel are în vedere și pregătirea pentru muncă, în sensul unei activități intelectuale, eliberată însă de constrângerea câștigării existenței, foarte vie este preocuparea sa pentru organizarea „demnă” a repausului, pentru ceea ce francezii numesc acum, cu un termen de largă circulație — *loisir*. Petrecerea în mod demn a timpului liber se asigură numai prin educație.

Pregătirea pentru „muncă” o dau „literale” (cititul, scrisul, gramatica - necesare în comerț, în viața practică și în dobândirea altor cunoștințe). Gimnastica, muzica și desenul au mai ales funcție educativă, pentru ca repausul „să fie umplut cum se cuvine”.

Pentru Aristotel, gimnastica asigură nu numai dezvoltarea fizică, ci și pe aceea morală, întrucât contribuie la formarea curajului. Dar pentru ca acesta să fie generos, gimnastica va fi însoțită de muzică.

Muzica, în concepția lui Aristotel, are funcții educative multiple: a) asigură ocuparea timpului liber într-un mod demn, favorizând o recreare plăcută ; b) contribuie la educația morală, întrucât ea „purifică sufletul” ; c) contribuie la cultivarea capacității de apreciere a frumosului. Totodată, muzica este potrivită cu particularitățile vârstei copilăriei și pubertății — ea recrează și oferă armonia și ritmul de care acestea au nevoie. Dată fiind valoarea sa educativă, muzica trebuie să devină, în concepția lui Aristotel, un element de bază în formarea tinerei generații. Se cere însă îndeplinirea anumitor condiții, întrucât nu orice ritm și nu orice armonie sunt potrivite pentru copii.

În ceea ce privește educația morală, Aristotel pune un deosebit accent pe formarea deprinderilor. La virtute se ajunge prin exerciții. „După cum cineva nu poate să învețe să înoate decât în luptă cu valurile, tot astfel virtutea nu se poate realiza decât în activitatea desfășurată în vârtejul vieții”.

Acestea sunt numai unele din ideile pedagogice ale lui Aristotel. Ele pun în evidență însă aportul său deosebit la dezvoltarea teoriei pedagogice, în sensul dezvoltării problematicii acesteia, al argumentării tezelor susținute și al soluționării unor probleme. Și la Aristotel însă, ca și la alți gânditori ai epocii, educația constituia o preocupare care privea exclusiv pe oamenii liberi și îndeosebi pe stăpânii de sclavi.

Dintre gânditorii care au exprimat idei pedagogice în epoca elenistică cel mai de seamă a fost **Epicur** (341—270 î.e.n.). Scopul vieții după Epicur, îl constituie plăcerea, înțeleasă ca lipsa a suferinței, ca seninătate (eudemonism), calm desăvârșit (ataraxia). La o astfel de plăcere se poate ridica numai înțeleptul, cel eliberat de frica morții.

Datorită ignoranței, oamenii sunt superstițioși, se tem de moarte și de zei ; de aceea viața lor este o continuă suferință. Pentru a atinge fericirea (plăcerea), oamenii trebuie să se elibereze de superstiții, de ignoranță, prin cunoașterea legilor naturii. Cunoscând cauzele naturale ale fenomenelor, oamenii constată că nu există forțe supranaturale și, în consecință, încetează să se

mai teamă. Cunoașterea lumii, însușirea științei constituie pentru Epicur mijlocul principal pentru dobândirea fericirii.

Romanii au reprezentanți de seamă în domeniul literaturii, oratoriei și dreptului, care s-au afirmat prin originalitatea operelor ce le-au creat. În domeniul filosofiei și pedagogiei însă s-au aflat sub o puternică influență grecească. Deși numeroși oameni de cultură latină au exprimat, cu diverse prilejuri, idei valoroase cu privire la educație, unui singur a lăsat o lucrare cu adevărat pedagogică. Este vorba de **Marcus Fabius Quintilianus** (cca 35—95 e.n.), primul profesor de retorică plătit de stat.

Quintilian s-a născut în Spania și a fost 20 de ani profesor de retorică la Roma. Lucrarea în care acest mare profesor și-a expus ideile pedagogice se intitulează *Institutio oratoria*. În cele 12 cărți ale acestei lucrări Quintilian tratează nu numai problemele formării oratorului, ci și despre educația omului în general ; mai ales cărțile I și a II-a sunt o adevărată lucrare de pedagogie generală.

Nemulțumit de moravurile societății române din vremea lui, pedagogul latin speră într-o ameliorare a vieții morale și culturale prin intervenția salutară a oratorilor. Pentru a putea juca rolul social de prim ordin pe care Quintilian îl rezerva oratorului, acesta trebuia să se remarce nu numai prin elocința sa, ci și printr-o pregătire enciclopedică, prin înțelepciune și prin integritate morală.

Ca și Platon și Aristotel, Quintilian insistă asupra necesității de a se asigura copilului un **mediu care să exercite o influență întru totul pozitivă**. La început, în procesul educației, se va folosi mai ales jocul. Prin joc, copilul nu numai că își va dezvolta forțele fizice și psihice, dar își va manifesta caracterul și înclinațiile. Quintilian are meritul de a fi relevat ideea unei educații în conformitate nu numai cu vârsta, dar și cu înclinațiile copilului ; chiar în alegerea profesiei cerea să se țină seama de aceste înclinații.

Într-o vreme în care folosirea bătăii era așa de frecventă, Quintilian susține înlăturarea acesteia din practica educativă, motivând că ea distruge simțul rușinii și-l înjosește pe om. După părerea sa, accentul trebuie pus nu pe sancționarea abaterilor, ci pe prevenirea acestora, prin supravegherea copilului și manifestarea severității educatorului.

La **Quintilian** întâlnim **preocuparea pentru pregătirea educatorului**. În concepția sa, profesorul trebuie să fie un model pentru elevi, vrednic de imitat din toate punctele de vedere și capabil să înțeleagă copilăria și tinerețea. Pedagogul latin avertizează asupra consecințelor dăunătoare pe care le poate crea o intervenție nedibace a unui educator care, dorind să grabească formarea copilului, îl maturizează forțat, ucigându-i spontaneitatea și secătându-i forțele.

Atunci când copilul a prins dragoste de muncă, poate fi dat la **școala publică**. Quintilian apreciază că profesorul școlii publice are condiții mai favorabile pentru a instrui, decât un preceptor care lucrează cu un singur elev. Pedagogul latin dă valoroase indicații cu privire la *învățarea scrierii*. Pentru aceasta el cerea să se folosească litere săpate în lemn, pe care copiii le învățau jucându-se ; după ce se învățau literele, se compuneau silabe, apoi, cu ajutorul silabelor, se compuneau cuvinte.

După *învățarea cititului și scrisului* copilul începea *studiul gramaticii*, pentru dezvoltarea unei vorbiri corecte și logice. Se trecea apoi la lectura din scriitorii de seamă, urmărindu-se înțelegerea ideilor acestora și formarea spiritului pentru înțelegerea problemelor de filosofie. Observăm la Quintilian o atentă preocupare pentru dezvoltarea intelectuală a viitorului orator. Studiul geometriei și aritmeticii era și el subordonat acestei sarcini. Geometria trebuia să favorizeze ascuțirea minții elevului, iar aritmetica îl învăța să formuleze concluzii juste. Educația muzicală îl deprinde pe viitorul orator cu armonia, cu ritmul și modelarea vocii, iar gimnastica asigură corpului eleganță în gesturi și mișcare.

După această *pregătire enciclopedică* tânărul trecea la *studiul retoricii* - disciplină apreciată de Quintilian ca floare a tuturor științelor. Învățarea oratoriei cuprindea analiza operelor marilor oratori, cu relevarea defectelor de raționament și formă ale acestora. Întâlnim la

pedagogul latin o atentă preocupare pentru **asigurarea unui echilibru între aspectul informativ și cel formativ al procesului de învățământ**, totul fiind subordonat formării oratorului. Acesta are nu numai o pregătire enciclopedică, dar și-a exersat gândirea și memoria, având în același timp o viață morală ireproșabilă.

Chiar dacă surprindem la Quintilian o contradicție între cerința de a se respecta înclinațiile copilului și tendința de a începe pregătirea acestuia, în vederea unei specializări, de la o vârstă fragedă, trebuie să reținem o idee deosebit de valoroasă: *formarea într-o anumită profesie presupune o preocupare specială nu numai pentru conținutul instrucției, ci și pentru o anumită direcționare a dezvoltării sale intelectuale și a profilului său moral.*

Institutio oratoria este și o lucrare cu caracter metodic. În conținutul ei există nu numai preocuparea pentru indicarea unui procedeu sau al altuia, dar autorul are conștiința existenței unei varietăți de metode, dintre care gramaticalul sau retorul le alege pe cele mai potrivite scopurilor pe care le urmărește și particularitățile individuale ale elevilor.

Arta oratorică a lui Quintilian, pe de o parte, evidențiază progresul înfăptuit de practica educativă în secolele care-l despart de Platon și Aristotel, iar, pe de altă parte, marchează un nou moment în dezvoltarea gândirii pedagogice.

ACTIVITĂȚI PENTRU STUDIU INDIVIDUAL

1. Reconstruiți printr-o figură grafică:

I. Specificul școlilor și instruirii în țările orientului antic respectând palierele:

- Izvorul instruirii și educației
- Tipurile de școli
- Conținutul instruirii

II. Specificul școlilor și instruirii în Egiptul antic respectând palierele:

- Tipurile de școli specifice grupurilor sociale privilegiate
- Dominanta activă a procesului demarat în școli: învățare/instruire

III. Specificul școlilor și instruirii în China antică respectând palierele:

- Tipurile de școli
- Dominanta activă a procesului educațional: instruire/educație
- Produsele formative a procesului educațional

IV. Specificul școlilor și instruirii în India antică respectând palierele:

- Tipurile de școli
- Conținutul instruirii

V. Specificul școlilor și instruirii în Grecia și Roma antică respectând palierele:

- Tipurile și nivelurile de școli
- Conținutul instruirii

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

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

4. Analizați implicațiile în plan educațional ale metodei socratice.

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

PAGINĂ DE STUDIU COMPLEMENTAR

Idei cu privire la educație: Socrate (469 – 399 î.e.n.)

Filozofia lui Socrate este idealistă ude pune în centrul preocupărilor sale filozofice — omul. În concepția sa, natura nu prezintă interes pentru filosofie, scopul ei fiind acela de a învăța pe oameni să ducă o viață virtuoasă. Pentru ca cineva să fie virtuos, spune Socrate, el trebuie să cunoască binele. După părerea sa nimeni nu greșește cu vomță, ci din ignoranță. Binele însă, adaugă el, este înăscut spiritului uman. Dacă binele se află în spiritul omului, cunoașterea lui înseamnă cunoașterea de sine. „*Cunoaște-te pe tine însuși*“ era dictonul preferat al lui Socrate.

Autocunoașterea, în sensul că de acest lucru depinde cunoașterea în genere, precum și concepția potrivit căreia ideile ne sunt date de la naștere.

Dacă condiția dobândirii virtuții este cunoașterea binelui, iar cunoașterea binelui nu înseamnă altceva decât cunoașterea de sine, virtutea se reduce, în concepția lui Socrate, la autocunoaștere „*A te cunoaște pe tine însuși este începutul înțelepciunii și cea mai mare plăcere în fața căreia toate celelalte trebuie să stea în urmă*“.

Din perspectiva dată, Socrate elucidează legătura între această concepție filosofică și teoria asupra educației. Din concepția etică a lui Socrate se poate desprinde o primă concluzie pedagogică : pentru formarea morală a omului nu sunt necesare deprinderile, important este să se clarifice noțiunile morale. Marele filosof grec a căutat o metodă care sa-i permită extragerea adevărului preexistent în om. În concepția sa, virtutea se putea „preda” (pentru că a fi virtuos înseamnă a cunoaște binele), cu condiția ca cel care se încumeta să învețe pe alții să devină virtuoz să posede el însuși această știință. Locul principal în conversațiile lui Socrate, atât cu discipolii, cât și cu adversarii săi, îl ocupă definirea virtuților. Interlocutorul era ajutat să privească în propria sa conștiință, să-și limpezească ideile, să elimine contradicțiile, să constate că nu știe ceea ce credea că știe, dar că poate ști ceea ce avea impresia că nu știe. Astfel, prin clarificarea noțiunilor despre virtute, considera Socrate, se realizează progresul moral.

Teoria morală a marelui filosof grec este intelectualistă ; cunoașterea virtuții este apreciată ca fiind mai importantă decât practicarea ei. Se știe însă că simpla cunoaștere a binelui nu asigură înfăptuirea lui.

Metoda prin care Socrate scotea la iveală contradicțiile din concepțiile interlocutorului său este cunoscută sub numele de **metodă euristică** (eurisco-a găsi). În prima parte a *conversației - ironia*, Socrate conduce în așa fel discuția încât interlocutorul se contrazice și ajunge să-și recunoască ignoranța. În a doua parte a *dialogului - maeutica* se descoperă noul adevăr. *Prin utilizarea metodei maeutice se oferă tinerei generații o nouă modalitate de a ajunge la adevăr : printr-un efort propriu de gândire.*

Metoda socratică se bazează nu atât pe transmiterea cunoștințelor, cât pe cercetarea prin conversație a ceea ce poate fi acceptat ca adevărat

Socrate vedea în educație eliberarea intelectului uman de influențele negative externe și armonizarea necesităților individului cu capacitățile lui (dorință și posibilități), stimulentele căreia ar fi interesul față de cunoștințele necesare în activitatea practică a omului.

Principiile pedagogice ale lui Socrate, care promova ideile de renunțare la forță și constrângere, și folosirea *convingerii ca metodă eficientă de educație*, au fost utilizate de către Plutarh (sec. I—II e. n.) în activitățile cu discipolii săi, iar apoi tratate în lucrările sale.

Așadar, ceea ce a rămas ca un lucru prețios de la Socrate este metoda pe care el o folosea pentru a transmite discipolilor ideile sale filozofice - discuția, dialogul. Prin discuții, aceștia erau conduși să găsească oarecum ei înșiși adevărul sau să aibă această impresie. De aici și denumirea metodei de „euristică“.

Idei cu privire la educație: Platon (427—347 î.e.n.)

Platon a fost timp de câțiva ani elev al lui Socrate, devenind apoi unul din cei mai mari filozofi ai antichității și primul filozof grec care s-a ocupat mai pe larg de problema educației. Situându-se pe poziția idealismului obiectiv, **Platon** considera că ideile sunt adevărata realitate a lumii, pe când obiectele, fenomenele, sunt copii ale acestora. Adevărata cunoaștere se obține nu prin percepere, ci prin ridicare la *idee* (ideea de frumos, de dreptate etc.). Cunoașterea ideii este un proces de reamintire (anamnesis): spiritul își reamintește sensurile esențiale ale lucrurilor, sensuri pe care le-a intuit în lumea ideilor, înainte ca omul să se fi născut.

În vederea răspândirii ideilor sale, Platon a creat, în 388, în grădina închinată memoriei eroului legendar *Akademos*, cunoscută sa școală, *Akademia*, pe care a condus-o până la sfârșitul vieții. Dacă în *Akademia*, Platon s-a ocupat de educație și instrucție în mod practic, în mod teoretic a tratat aceste probleme în unele din dialogurile sale și, mai ales, în *Republica* și *Legile*.

Ca și Socrate care i-a cultivat interesul pentru problemele educației, Aristotel aspira spre înfăptuirea unor *reforme sociale* prin intermediul unei *transformări morale a oamenilor*; la rândul ei, această transformare era cu puțință prin intermediul educației. În primele dialoguri, Platon reia ideile lui Socrate cu privire la formarea oamenilor; ca și acesta, el susține că virtutea poate fi învățată.

Ideile sale pedagogice le întâlnim în lucrările *Republica (Statul)* și *Legile*. În *Republica*, Platon a elaborat teoria organizării unui stat ideal neignorând problema educării tinerei generații. Dar, după cum statul său „ideal” nu este decât o idealizare ateniană a sistemului de caste egiptean, tot așa educația din acest stat nu este altceva decât o idealizare a sistemului de educație spartană, la care se adaugă unele elemente specifice Atenei.

Statul ideal după Platon era constituit din trei caste : filosofi, militari și agricultori; acestora li se adaugă sclavii. Împărțirea oamenilor în cele trei caste urma să se facă după înzestrarea lor ereditară. *Scopul statului* îl constituia apropierea de *ideea Binelui - de Dumnezeu*. Către acest Bine, spune Platon, se îndreaptă orice suflet și umanitatea întreagă. *Apropierea omului de ideea Binelui este posibilă prin educație*. Nu toți oamenii se pot ridica la o astfel de treaptă de dezvoltare. De aceea, în concepția lui Platon, *educația trebuie să fie diferită de la o castă la alta care rezultă din formularea scopului educației: sa se dea corpului și sufletului perfecțiunea de care sunt capabile* (prin naștere). Omul se formează deci potrivit unor esențe ideale, unor prototipuri umane corespunzătoare celor trei caste. Nu societatea, cu cerințele ei, este aceea care dă un anumit profil spiritual ființei umane, ci acesta decurge din ideea de filosof, militar sau agricultor.

Acest punct de vedere metafizic, care exclude orice determinism social în fixarea scopului educației, a fost preluat, câteva secole mai târziu, de creștinism și propagat până dincolo de evul mediu.

Deși Platon a restrâns sfera preocupărilor educative la filosofi și militari, el a exprimat o serie de *idei valoroase*, îndeosebi *pentru educația copiilor de la 3 la 6 ani*. El este primul dintre gânditori care, ocupându-se de educație, a exprimat ideea ca aceasta să se organizeze de către stat încă de la vârsta preșcolară. Educația copiilor între 3 și 6 ani va fi dată în seama unor doici, special pregătite pentru această îndeletnicire. Indicațiile lui Platon privind educația copiilor până la 6 ani vădesc o bună cunoaștere a particularităților lor psihice. De asemenea, Platon a sesizat *rolul deosebit pe care-l are jocul la vârsta copilăriei* și considera că el va trebui să fie folosit de către doici *ca mijloc de educație* prin care se poate cultiva curajul copiilor. În educația copilului de la 3 la 6 ani Platon propunea ca, *alături de joc*, să se folosească *poveștile și cântul*, urmărindu-se ca atât *prin conținut*, cât și *prin melodie și ritm să se asigure educația viitorului cetățean*, capabil să se subordoneze imperativelor statului.

Dupa educația care se face prin joc, povestiri și muzică, urmează *educația pnn gimnastică*, care începe în copilărie și se face toată viața. În procesul formării omului, Platon pune pe primul plan nu grija pentru corp, ci grija pentru suflet, întrucât, precizează el, nu corpul face sufletul bun, ci sufletul — prin virtuțile sale — poate da corpului gradul de perfecțiune cel mai înalt posibil.

Continuind vechile tradiții ale grecilor, Platon cerea ca *practicarea gimnasticii să fie însoțită de muncă și de muzică*, prin îmbinare *asigură o educație armonioasă*.

De la vârsta de 7 ani, copilul intră în *școala de gramatică*, care în „statul ideal” trebuia să aibă un caracter de stat unde *se învăța cititul, scrisul, socotitul și gramatica*. De la 12 la 16 ani era frecventată *școala de gimnastică (palestra)*, iar între 16 și 18 ani, adolescentul învăța aritmetica, astronomia și geometria. Studiul acestor discipline era legat de specificul activității viitorilor militari; ele aveau deci orientare practică, utilitară. De la 18 la 20 de ani tânărul avea datoria să urmeze *școala de efebi*. Fetele aveau aceleași obligații și drepturi, în ceea ce privește educația, ca și băieții. Tinerii care se dovedeau a fi capabili pentru a deveni conducători își continuau studiile și dincolo de vârsta de 20 de ani. Accentul se punea pe pregătirea filosofică,

care, pentru cei mai capabili dintre tineri, dura până la vârsta de 35 de ani. În acest sens Platon aprecia că prin studiile pe care le făceau (*aritmetică, astronomie, geometrie, muzică și retorică*) aceștia intrau în posesia *Adevărului, Binelui și Frumosului*, întrunind astfel *calitățile necesare oamenilor politici*.

Conchidem:

Abordările de domeniu stabilesc că, Platon nu reușește să depășească practica educativă a epocii sale. Ceea ce propune el nu este decât o sinteză a educației spartane și ateniene. Noutatea lui Platon ține de preocuparea sa pentru educația copilului preșcolar, ca și evidențierea rolului educativ al jocului, al povestirilor și cântecului.

Dacă Socrate a lăsat omenirii o teorie a educației care reducea procesul formării omului la educația morală prin cunoașterea binelui, Platon are meritul de a fi elaborat un sistem educativ care cuprindea nu numai educația morală, ci și educația intelectuală și fizică. În sistemul său educativ se întâlnește ideea selecției succesive a elevilor, potrivit capacităților lor intelectuale.

Prin *Akademia* creată de el, a promovat imaginea unei instituții de învățământ superior care îndeplinea o întreită funcție: de instruire, de educație social-politică și de cercetare. De la el s-a păstrat și forma de desfășurare a activității de educație și instrucție - *simpozionul*. Tot de la Platon s-a păstrat și teza ideilor innascute, preluată de creștinism, care veacuri de-a rândul a orientat procesul instruirii de cercetarea realității concrete.

Idei cu privire la educație: Aristotel (384—322 î.e.n.)

Aristotel a făcut un important pas înainte în elaborarea teoriei asupra educației. Cel mai de seamă gânditor al antichității a avut printre multiplele sale preocupări și pe aceea a formării omului. De această problemă s-a ocupat atât teoretic, cât și practic. Printre scrierile sale din tinerețe este enumerată și una *Despre educație*. În *Politica* sa întâlnim dese referiri la educație, iar una din „cărțile” ei (Cartea a V-a) este dedicată în întregime acestei probleme. El a creat și condus cunoscuta instituție de învățământ filosofic *Lyceu* (335—334 î.e.n.).

Ideile pedagogice ale filosofului din *Stagira* decurg din concepția sa filosofică și deși elev al lui Platon, se desprinde de concepția dascălului său și-i critică teoria ideilor, elaborându-și propria sa concepție filosofică. Aristotel, spre deosebire de Platon, admite existența reală a obiectelor și fenomenelor, ca și puțința cunoașterii lor prin simțuri. Orice lucru în concepția sa este constituit din materie și formă, aceasta din urmă având un caracter imaterial. Forma însă este legată de materie, se materializează. În concepția sa există și o formă pură, desprinsă de materie, și anume gândirea, rațiunea care „se gândește pe sine însăși” - divinitatea.

În ceea ce privește activitatea sa practică educativă, în *Lyceu*, pe primul plan se află studierea științelor naturii. Aici, în vederea asigurării condițiilor pentru activitatea științifică, a fost creată prima grădiniță zoologică, s-a organizat o mare bibliotecă, cu sute de manuscrise, care a fost luată ca model de marile biblioteci, fondate mai târziu la Alexandria și Pergam. Pentru a-și ilustra lecțiile cu material intuitiv, Aristotel a creat un muzeu de istorie naturală, pentru îmbogățirea căruia discipolul său Alexandru Macedon trimitea, din regiunile pe care le cucerea în Asia, exemplare neântâlnite pe pământul Greciei. Dacă la *Akademia* lui Platon se studia mai ales matematica și filosofia, la *Lyceu* predarea filosofiei se împletea cu lecții de științele naturii, mai ales de biologie. Orientarea deosebită a celor două școli era o expresie a modului diferit în care cei doi filosofi concepeau adevărul.

Pentru Aristotel adevărul, știința rezultau din experiența imediată, iar punctul de plecare pentru ridicarea la adevăr îl constituia observarea fenomenelor. Pentru acest filosof universalul se află în lucru.

La baza *concepției pedagogice a lui Aristotel* se află *teoria sa asupra sufletului*. El considera că există un *suflet vegetativ*, unul *animal* și altul *rațional*. Sufletul vegetativ se manifestă prin hrănire și înmulțire; sufletul animal posedă în plus capacitatea de a avea senzații și dorințe; sufletului rațional îi este proprie gândirea și, prin aceasta, el este nemuritor. Cele trei

aspecte ale sufletului sunt distribuite în mod diferit oamenilor. La sclavi predomna sufletul vegetativ, iar la stăpânii de sclavi sufletul rațional.

Fiecarui suflet îi corespunde un fel de educație. Astfel, sufletului vegetativ îi corespunde educația fizică, sufletului animal - educația morală, iar sufletului rațional - educația intelectuală. După cum cele trei suflete sunt strâns legate între ele, tot așa trebuie să fie legate și *laturile educației*. În concepția filosofului grec această necesitate este justificată prin concepția conformității educației cu natura. Dacă prin natura sa omul posedă trei suflete, aflate într-o strânsă legătură, iar fiecarui suflet îi corespunde un anumit fel de educație, se impune ca oamenii (liberi) să fie educați în aceste trei direcții.

Aristotel deduce *scopul educației* din scopul vieții, iar scopul acesteia îl constituie *dobândirea virtuții*. Virtuos este omul care reușește să subordoneze sufletul vegetativ și cel animal celui rațional. Prin această subordonare se asigură menținerea unei căi de mijloc în viață evitându-se extremele (blîndețea se află între mînie și impasibilitate, curajul între temeritate și lașitate etc.).

Din *concepția etică* a lui Aristotel decurge *concepția sa asupra scopului educației*, și anume *dezvoltarea laturii superioare a sufletului*, pentru ca rațiunea să domnească peste simțuri.

Aristotel se situează deci pe pozițiile încrederii în puterea educației, dar această încredere este limitată, ea privește numai pe oamenii liberi. Modul în care tratează filosoful grec problemele educației în *Politica* are un caracter mai teoretic decât acela din *Republica* lui Platon. Acesta din urmă se limitează să arate cum „trebuie” să fie educația în „statul ideal”, în timp ce Aristotel face o precizare a *problematicii pedagogice* din epoca respectivă, încercând să-și expună punctul de vedere asupra unor chestiuni controversate: În procesul educației să se acorde prioritate educației intelectuale sau educației morale?; Dacă pe prim plan se pune educarea virtuții, care trebuie să fie conținutul învățămîntului?; Este mai important ca prin educație să se asigure cunoașterea lucrurilor utile sau dobândirea virtuții?; Care este esența virtuții și care sunt căile formării ei? ; Care trebuie să fie raportul dintre practica educativă tradițională și cerințele epocii?. Aristotel nu decretează anumite norme pedagogice pentru un caz concret sau altul, ci pune în evidență problemele pedagogice, cărora caută să le găsească o soluție.

Ca și Platon, Aristotel consideră că educația este o problema prea importantă pentru a fi lăsată pe seama inițiativei particulare. El leagă dezvoltarea sau slăbirea statului de caracterul educației. Cu cât moravurile sunt mai curate, cu atât statul este întărit, iar calitatea moravurilor este dependentă de felul educației.

Până la 7 ani, copilul trebuia să fie educat în familie. Părinții aveau datoria să-i asigure dezvoltarea normală și să-i călească organismul. Până la 5 ani, dezvoltarea se asigura prin stimularea copilului la activitate, îndeosebi prin jocuri. Pentru Aristotel, jocul împiedică lenevirea copilului și-l pregătește pentru activitatea viitoare. La vârsta de 7 ani, copilul va începe să frecventeze școala. Perioada școlarității cuprinde două etape: de la 7 ani până la pubertate, și de la pubertate până la 21 de ani. Se apreciază, în general, că Aristotel ne-a lăsat prima periodizare a vîrstelor. Problema însă nu apare numai la el. În epoca sa exista o periodizare pe câte 7 ani iar marele filozof grec o fundamentează pe necesitatea conformității cu natura și anume să se țină seama de „mersul firii”, pentru ca educația să corespundă cerințelor acesteia.

De la 7 ani până la pubertate, educația urma să se realizeze în școlile statului. La această vîrstă, un rol important revenea gimnasticii. Până la adolescență, exercițiile fizice, arată Aristotel, trebuie să fie ușoare, pentru a nu provoca oboseală și, prin aceasta, să stînjească dezvoltarea fizică și psihică normală a copilului. Pentru acest motiv, filosoful grec nu este de acord cu sistemul de educație spartan. După cum nu este de acord cu desfășurarea unei activități intelectuale prea intense la această vîrstă. Dacă exercițiile fizice timpurii și prea grele vatamă spiritul, cele intelectuale prea intense pot fi sinistre (care aduca daună) corpului.

Referindu-se la problema *selectării cunoștințelor* pe care trebuie să și le însușească un tânăr, Aristotel stabilește drept *criteriu* al acestei selectări - *utilitatea*. Dar nu tot ceea ce este util

se cade să fie învățat de un om liber. Acele cunoștințe și deprinderi, cerute de anumite îndeletniciri ce se efectuează pentru câștigarea existenței, nu vor intra în preocupările omului liber. Ele l-ar împiedica să se ridice până la dobândirea virtuții. Aristotel nu este cu totul împotriva unei activități manuale. El i-a sesizat chiar necesitatea, cu condiția să nu constituie o sursă de câștigare a mijloacelor de existență.

Deși, Aristotel, are în vedere și pregătirea pentru muncă, în sensul unei activități intelectuale, eliberată însă de constrângerea câștigării existenței foarte vie este preocuparea sa pentru organizarea „demnă“ a *repausului*, pentru ceea ce francezii numesc acum, cu un termen de largă circulație - *loisir*. Petrecerea în mod demn a timpului liber se asigură numai prin educație.

Pregătirea pentru „muncă“ o dau „literele” (cititul, scrisul, gramatica necesară în comerț, în viața practică și în dobândirea altor cunoștințe). Gimnastica, muzica și desenul au mai ales funcție educativă, pentru ca repausul „să fie umplut cum se cuvine“.

Pentru Aristotel, gimnastica asigură nu numai *dezvoltarea fizică*, ci și pe aceea morală, întrucât contribuie la formarea curajului. Dar pentru ca acesta să fie generos, gimnastica va fi însoțită de *muzică*. Muzica, în concepția lui Aristotel, are *funcții educative* multiple: a) asigură ocuparea timpului liber într-un mod demn, favorizând o recreare plăcută; b) contribuie la educația morală, întrucât ea „purifică sufletul”; c) contribuie la cultivarea capacității de apreciere a frumosului.

Totodată, *muzica este potrivită cu particularitățile vârstei copilăriei și pubertății* deoarece ea recrează și oferă armonia și ritmul de care acestea au nevoie. Dată fiind *valoarea sa educativă*, *muzica* trebuie să devină în concepția lui Aristotel un *element de bază în formarea tinerei generații*. Se cere însă *îndeplinirea* anumitor *condiții*, întrucât nu orice ritm și nu orice armonie sunt potrivite pentru copii.

În ceea ce privește *educația morală*, Aristotel pune un deosebit accent pe *formarea deprinderilor* și anume că la virtute se ajunge *prin exerciții*.

Concluzii:

Viziunile pedagogice ale lui Aristotel sunt legate organic de învățătura sa despre suflet. Celor trei tipuri de suflet, după Aristotel, le corespund trei aspecte ale educației: fizică, morală și intelectuală, care sunt indisolubile. Scopul educației îl constituie dobândirea virtuții, când rațiunea domină asupra simțurilor.

Aristotel este printre primii care s-a exprimat asupra caracterului natural al educației, încercând să clasifice vârstele (până la 7 ani, de la 7 ani până la maturitatea sexuală -14 ani, de la 14 ani până la 21 de ani).

Interpretând educația ca mijloc de consolidare a orânduirii de stat, Aristotel insista ca școlile să aparțină statului, care să asigure tuturor cetățenilor, cu excepția robilor, pe care îi numea „unelte vorbitoare”, studii generale, de același nivel, instruind membrii societății să respecte ordinea statală.

Idei cu privire la educație: Marcus Fabius Quintilianus (cca 35—95 e.n.)

În perioada antichității antice, la Roma a existat o mare înflorire culturală, cu reprezentanți iluștri în literatură, oratorie și drept, gândire filozofică și pedagogică care a mers pe urmele celei grecești.

Figura reprezentativă a gândirii pedagogice în Roma antică este Marcus Fabius Quintilianus (Quintilian s-a născut în Spania și a fost 20 de ani profesor de retorică la Roma.), primul profesor de retorică plătit de stat la o școală publică.

Lucrarea în care acest mare profesor și-a expus ideile pedagogice se intitulează *Institutio oratoria (Formarea sau educația oratorilor)*. În cele 12 cărți ale acestei lucrări Quintilian tratează nu numai problemele formării oratorului, ci și despre educația omului în general și mai ales cărțile I și a II-a sunt o adevărată lucrare de pedagogie generală.

Ca și Platon și Aristotel, Quintilian insistă asupra necesității de a se asigura copilului un mediu care să exercite o influență întru totul pozitivă. La început, în *procesul educației*, se va folosi mai ales *jocul*. Prin joc, copilul nu numai că își va dezvolta forțele fizice și psihice, dar își va manifesta caracterul și înclinațiile. Quintilian are meritul de a fi relevat ideea unei educații în conformitate nu numai cu vârsta, dar și cu înclinațiile copilului; chiar în alegerea profesiei cerea să se țină seama de aceste înclinații.

Într-o vreme în care *folosirea bății* era așa de frecventă, Quintilian susține *înlăturarea acesteia din practica educativă*, motivând că ea *distruge simțul rușinii și-l înjosește pe om*. După părerea sa, accentul trebuie pus nu pe sancționarea *abaterilor*, ci pe *prevenirea acestora*, prin supravegherea copilului și manifestarea severității educatorului.

La Quintilian întâlnim preocuparea pentru *pregătirea educatorului*. În concepția sa, profesorul trebuie să fie un model pentru elevi, vrednic de imitat din toate punctele de vedere și capabil să înțeleagă copilăria și tinerețea. Pedagogul latin avertizează asupra consecințelor dăunătoare pe care le poate crea o intervenție nedibace a unui educator care, dorind să grabească formarea copilului, îl maturizează forțat, ucigându-i spon-taneitatea și secătându-i forțele.

Atunci când copilul a prins dragoste de muncă, poate fi dat la *școala publică*. Quintilian apreciază că *profesorul școlii publice* are condiții mai favorabile pentru a instrui, decât un preceptor care lucrează cu un singur elev. Pedagogul latin dă valoroase indicații cu privire la *învățarea scrierii*. Pentru aceasta el cerea să se folosească litere săpate în lemn, pe care copiii le învățau jucându-se; după ce se învățau literele, se compuneau silabe, apoi, cu ajutorul silabelor, se compuneau cuvinte.

După învățarea cititului și scrisului copilul începea studiul gramaticii, pentru dezvoltarea unei vorbiri corecte și logice. Se trecea apoi la lectura din scriitorii de seamă, urmărindu-se înțelegerea ideilor acestora și formarea spiritului pentru înțelegerea problemelor de filosofie. O atență preocupare Observăm a avut-o pentru *dezvoltarea intelectuală* a viitorului orator. Studiul geometriei și aritmeticii era și el subordonat acestei sarcini. Geometria trebuia să favorizeze ascuțirea minții elevului, iar aritmetica îl învăța să formuleze concluzii juste. Educația muzicală îl deprinde pe viitorul orator cu armonia, cu ritmul și modelarea vocii, iar gimnastica asigură corpului eleganță în gesturi și mișcare.

După această *pregătire enciclopedică* tânărul trecea la studiul retoricii, disciplină apreciată de Quintilian ca floare a tuturor științelor. Învățarea oratoriei cuprindea analiza operelor marilor oratori, cu relevarea defectelor de raționament și formă ale acestora. De asemenea, o atență preocupare pedagogul a avut pentru asigurarea unui echilibru între aspectul informativ și cel formativ al procesului de învățământ, totul fiind subordonat formării oratorului. Acesta are nu numai o pregătire enciclopedică, dar și-a exersat gândirea și memoria, având în același timp o viață morală ireproșabilă.

O idee deosebit de valoroasă, surprinsă la Quintilian, este formarea, de la o vîrstă fragedă, într-o anumită profesie ce presupune o preocupare specială nu numai pentru conținutul instrucției, ci și pentru o anumită direcționare a dezvoltării sale intelectuale și a profilului său moral.

Institutio oratoria este și o lucrare cu caracter metodic. În conținutul ei există nu numai preocuparea pentru indicarea unui procedeu sau al altuia, dar autorul are conștiința existenței unei varietăți de metode, dintre care gramaticul sau retorul le alege pe cele mai potrivite scopurilor pe care le urmărește și particularitățile individuale ale elevilor.

Arta oratorică a lui Quintilian, pe de o parte, evidențiază progresul înfăptuit de practica educativă în secolele care-l despart de Platon și Aristotel, iar, pe de altă parte, marchează un nou moment în dezvoltarea gândirii pedagogice.

JURNAL DE UNITATE

- Ce am învățat?
- Ce aplic?

- Ce vreau să învăț?

Unitatea 3. Educația și instruirea în feudalism - Evul Mediu

3.1 Caracterul religios al educației medievale

3.2 Educația și învățământul în apusul Europei (Bizanț, statele slave, califatele arabe)

3.3 Educația și învățământul în Europa occidentală (școlile mănăstirești, episcopale, universitățile)

3.4 Educația pe teritoriul carpato-dunărean

3.5 Idei cu privire la educație în primele secole ale creștinismului

3.5.1 Pedagogia creștină

3.1. Caracterul religios al educației medievale

Trecerea de la societatea sclavagistă la cea feudală a însemnat, totodată, și trecerea de la sistemul de educație sclavagist la care corespundea cerințelor vieții economice și sociale specifice noii orânduiri, a cărei durată se întinde din secolul al V-lea până în secolul al XVIII-lea.

În orânduirea feudală, baza relațiilor de producție o formează *proprietatea feudalilor asupra pământului*, ca principal mijloc de producție, și *proprietatea incompletă asupra șerbului, iobagului*. Feudalul nu mai are asupra producătorului direct un drept absolut ca în societatea sclavagistă; pe țaranul iobag de pe pământul său el n-avea dreptul să-l omoare, ca altă dată proprietarul de sclavi pe sclav; totuși, exploatarea se menține, feudalul însușindu-și o parte din munca țaranului sau produsul muncii lui, sub forma rentei feudale.

Ideologia dominantă a orânduiri feudale a fost cea *religioasă* — *creștinismul* pentru Europa, *islamismul* pentru Orientul apropiat și *nordul Africii*, *budismul* pentru Orientul îndepărtat. Biserica, indeosebi cea creștină, acaparase pământ, putere politică și întreaga viață culturală.

În această epocă, biserica, devenind instituție de stat, a căpătat privilegiile în pământuri și sate, ajungând să fie una din cele mai mari puteri feudale iar *dogmele religioase* serveau integral intereselor claselor dominante, de aceea ele constituiau *elementul primordial* și *baza* oricărei *gândiri teoretice* a reprezentanților acestor clase.

După ce creștinismul a devenit, în imperiul roman, religie de stat, școala a căpătat tot mai mult un caracter religios. Profesorii se recrutau din rândul preoților, iar conținutul învățământului era dominat de dogmele religiei creștine. Studiul științelor a fost înlăturat, motivându-se că acestea au un caracter „pagân”. S-a renunțat la orice preocupări pentru educația fizică și educația estetică. În școlile creștine accentul se punea pe educația morală, și anume pe pregătirea omului pentru „viața viitoare”, prin cultivarea *ascetismului*.

În activitatea educativă se pornea de la teza, specifică religiei creștine, conform căreia omul de la natură este inclinat spre rău și supus păcatului, menirea educației era de a-i înlesni dobândirea virtuții, prin mortificarea trupului și „înălțarea” sufletului prin rugăciuni. În general, educația creștină se orienta numai spre „desavârșirea” morală, cu ajutorul credinței și ascezei, nesocotindu-se tot ceea ce ține de natura umană, de „lumea pământească”.

Stabilim: „sfinții parinți” ai bisericii creștine au concentrat activitatea instructivă în mănăstiri, au îndepărtat din conținutul învățământului aproape orice preocupări pentru cunoașterea naturii sau au subordonat studiul unor aspecte ale naturii scopului educației religioase. Scrierile oamenilor de știință din antichitate, deși apreciate de unii dintre „parinții bisericii”, au fost treptat scoase din învățământ. Orice tendință îndreptată spre cunoașterea naturii era considerată ca fiind eretică și înăbușită.

Prin scrierile lor, Tertulian și Augustin au contribuit la creșterea opoziției bisericii occidentale față de cultura clasică greacă și romană. Dacă Vasile cel Mare a influențat educația medievală din răsăritul Europei, Tertulian și Augustin au dominat, prin scrierile lor, sistemul de educație al Europei de apus.

După secolul al IV-lea, când, oficializându-se, doctrina creștină a devenit dogmatică, se revine la vechile metode de educație presocratice: memorizarea și imitația. În locul conversației de tip socratic, care stimula gândirea elevului pentru a descoperi adevărul prin el însuși, se introduce conversația catihetică, în care răspunsul era pregătit și dat de profesor, elevului revenindu-i doar obligația de a-l memora.

Tot în această perioadă în activitatea educativă a fost susținută pedeapsa corporală care după Proverbele lui Solomon din Vechiul Testament: „Nuiaua și certarea dau înțelepciunea... Pedepsește-ți fiul și el îți va da odihnă și îți va aduce desfătare sufletului”.

În ceea ce privește învățământul feudal, acesta a fost un monopol al clerului — atât în Europa, cât și în Orientul apropiat și depărtat.

Orânduirea feudală cuprinde mai multe etape, fiecare dintre ele având anumite particularități care și-au exercitat influența și asupra educației și învățământului. Astfel, *educația evului mediu propriu-zis* (secolele V—XIV) se deosebește mult de aceea care se practica în *epoca Renașterii și Reformei* (secolele XV—XVI), iar aceasta avea unele trăsături care o diferențiau de sistemul educativ din *etapa descompunerii feudalismului* (secolele XVII—XVIII).

Dintre toate teoriile medievale cu privire la educație un loc aparte ocupa aceea a lui *Thoma d'Aquino* (1225—1274), care a fost reluată în secolul XX de filosofia neotomistă.

3.2. Educația și învățământul în apusul Europei (Bizanț, statele slave, califatele arabe)

În etapa *evului mediu propriu-zis*, datorită condițiilor istorice diferite pe care le-a avut, dezvoltarea socială, politică și culturală din răsăritul și apusul Europei nu a fost identică. Un timp, depozitarul culturii antice a fost Imperiul roman de răsărit, iar *Bizanțul* a fost *centrul cultural al Europei*.

În *Imperiul roman de răsărit*, împărații și nobilii laici erau mai puternici decât biserica, de aceea, cu toată influența acesteia, a existat o altă atitudine, mai receptivă, față de cultura antică, decât în Apus.

Aici s-au păstrat vechile centre culturale: Atena, Alexandria, Constantinopolul. Încă din primele secole ale orânduirii feudale s-a răspândit în această parte a vechiului imperiu roman limba și cultura grecească. Numeroase opere ale anticilor se aflau în posesia oamenilor de cultură de aici, unii dintre ei profesori în școlile bizantine.

Un timp, în Imperiul roman de răsărit au existat, alături de școlile bisericii creștine de pe lângă mănăstiri, școli laice — „păgâne”, care promovau cultura antică elenă. A existat chiar o școală laică de grad superior — *Academia din Constantinopol*, creată în 425. Aici se preda limba și literatura latină și limba și literatura greacă, retorica, dreptul și filosofia. Dacă la început profesorii academiei erau toți laici, după un timp au pătruns aici și clerici, pentru ca mai târziu aceștia să pună deplină stăpânire pe întreaga școală și să o transforme într-o instituție subordonată bisericii. Un timp, au continuat să funcționeze vechile instituții de învățământ filosofic create de Platon și Aristotel — *Akademia și Lyceul*. Ele au fost desființate în anul 529 de către împăratul Justinian. În secolele următoare, singura școală mai importantă a rămas, cu unele întreruperi, *Academia din Constantinopol*, care se reorganizează în repetate rânduri (secolele IX, X și XI). În secolul al XII-lea, pe lângă această academie a fost creat un *colegiu*, în care predau, alături de profesorii clerici, și profesori laici. În afara disciplinelor obișnuite retonca, literatura, filosofia lui Aristotel ș.a. se predau și cunoștințe de medicină. Dacă cu câteva secole în urmă se putea vorbi de existența a trei centre culturale în Imperiul roman de răsărit, mai târziu, în primele secole ale mileniului al II-lea, centrul cultural cel mai înfloritor era Bizanțul. Acesta întrecuse cu mult importanța Alexanriei, care în epoca elenistică reușise să depășească faima vechii Atene.

În perioada dată istorică, Bizanțul a fost un puternic centru de răspândire a creștinismului, sub forma sa ortodoxă, în *Europa de răsărit* și anume în rândul populației slave. Concomitent cu întinderea creștinismului s-a răspândit și cultura bizantină. Astfel, statul kievean, odată cu

trecerea la creștinism (988) a adoptat și alfabetul chirilic și sistemul de pregătire a clerului practicat în Bizanț.

Chiar de la sfârșitul secolului al X-lea, îndată după organizarea primelor mănăstiri, s-au creat și școlile mănăstirești. Mai târziu, numărul acestora a crescut. Se predau aici cititul, scrisul și cântările bisericești. Fiii de nobili se pregăteau în familie cu „maestrii de știință de carte”.

Cultura bizantină a contribuit și la dezvoltarea culturii arabe. În urma unirii numeroaselor triburi arabe și a cuceririi de noi teritorii, a avut loc o puternică dezvoltare economică a regiunilor locuite de arabi. Prin asimilarea vechii culturi elene și a celei bizantine, poporul arab și-a dezvoltat propria sa cultură, care s-a întins din Azerbaidjan, prin nordul Africii, până în Spania.

În secolele VIII-XII s-au dezvoltat numeroase și puternice centre culturale în Asia centrală (Horezm), în Irak (Bagdad), în Siria (Damasc), în Egipt (Cairo), în Spania (Cordoba). Aici s-au afirmat numeroși oameni de știință în domeniul astronomiei, matematicii, medicinei, filosofiei: *Abu Raihan Al Biruni* (secolele X-XI), *Abu Ali Ibn-Sina (Avicenna)* (secolele X-XI), *Ommar Khayam* (secolele XI-XII), *Ibn Roșd (Averroes)* (secolul XII) ș.a.

Dintre toate școlile superioare musulmane cel mai mare răsunet l-a avut cea din *Cordoba*. Datorită prestigiului de care se bucurau profesorii acestei școli, ea era frecventată și de studenți din Europa occidentală. Dealtfel, una din căile de acces ale lucrărilor antice, mai ales ale lui Aristotel, în Europa occidentală, l-a constituit tocmai această școală. Dintre toți profesorii care au slujit aici, în mod deosebit s-a evidențiat *Ibn Roșd (Averroes)*. Acesta are meritul de a fi dat o nouă direcție, opusă scolasticii, studierii lui Aristotel, punând în evidență, în operele sale, pe activitatea de cunoaștere a naturii ca „cel mai demn serviciu divin” și la orientarea școlii spre studierea științelor naturii.

3.3. Educația și învățământul în Europa occidentală

(școlile mănăstirești, episcopale; școli de gramatică și școli latine, universitățile)

În această parte a lumii, datorită puterii pe care o deținea biserica romano-catolică, cultura a fost și mai puternic pătrunsă de elementele religioase. O situație asemănătoare a cunoscut și învățământul. Școlile din Europa apuseană au fost organizate pe lângă mănăstiri, în locuri retrase și, mai târziu, pe lângă catedralele episcopale.

Educația nobililor clerici

Peste teritoriile locuite de romani, germani și slavi, s-au organizat *școli pe lângă mănăstiri, catedrale și parohii*. În cele mai multe școli mănăstirești se făcea în primul rând pregătirea viitorilor slujitori ai bisericii.

La organizarea *școlilor mănăstirești* a contribuit mai ales *Benedict* (secolul VI) creatorul Ordinului benedictinilor (529) care îi îndeamnă pe călugări să se ocupe cu studiul și cu copierea manuscriselor. Și alte ordine călugărești s-au îngrijit de organizarea școlilor pe lângă mănăstirile lor (dominicani, franciscani, ieromiții ș.a.), acestea devenind astfel focare de propagandă religioasă.

Școlile de pe lângă mănăstiri erau de două categorii: *școala interioară* și *școala exterioară*.

Școala interioară pregătea copiii oferiți bisericii pentru a deveni călugări (*pueri oblati*). Educarea acestora se realiza prin izolare de restul lumii.

Școlile exterioare erau organizate pentru copiii și tinerii care se pregăteau pentru viața exterioară mănăstirii, chiar și pentru clerul mirean.

De regulă, ordinele călugărești își recrutau viitorii călugări din rândul nobilimii. Programul școlilor era asemănător, mai ales acela al dominicanilor și franciscanilor. Pretutindeni se *studiau cele șapte arte liberale (septem artes liberales)* a căror origine se află în școala greacă și romană. Toate cele șapte arte liberale se grupau în *trivium* și *quadrivium*. Din prima grupă (cele trei căi) faceau parte *gramatica, retorica și dialectica*, iar din a doua (cele patru cai) *aritmetica, geometria, astronomia și muzica*.

La *trivium* și *quadrivium* se adăugau cunoștințe din domeniul medicinei și farmaciei. Unii dintre elevi se specializau în arta picturii și a transcrierii manuscriselor.

Studierea teologiei însemna încoronarea tuturor acestor studii și ridicarea clerului la nivelul dezbaterilor cu caracter filosofic. În general, parcurgerea celor șapte arte liberale dura cam 8-10 ani. Cei mai mulți dintre clerici însă aveau un nivel cultural cu totul scăzut. Foarte puțini erau cu adevărat culti. Aceasta se datora, pe de o parte, conținutului destul de sărac al celor șapte arte, cât și caracterului mecanic al metodelor de învățământ. Întreaga instrucție se baza pe memorare. Profesorul citea, elevii repetau până ce memorau. Alteori, elevii scriau după dictare și apoi memorau ceea ce scriseseră mai înainte. Evident, cu o astfel de „tehnică didactică” cu greu se putea ajunge la însușirea conștientă a puținelor cunoștințe care se adresau nu atât credinței, cât mai ales rațiunii.

În timpul domniei lui Carol Cel Mare (768-814) au fost create noi școli mănăstirești și episcopale și a crescut preocuparea acestora pentru pregătirea preoților la un nivel mai ridicat, îndeosebi în ceea ce privește cunoașterea limbii latine. Numele lui Carol cel Mare este mai ales legat de inițiativa de a deschide școala de pe lângă curtea imperială (*școala palatină*), menită să instruiască atât pe fiii împăratului, cât și pe ai celor mai de seamă dintre nobilii imperiului.

La conducerea școlii palatine, Carol a chemat din Anglia pe unul din profesorii de seamă ai acelor vremuri - Alcuin (735-804), care se remarcase prin activitatea desfășurată la școala mănăstirii din York unde împreună cu alți oameni de școală din epocă, a întreprins o vastă reformă școlară.

Conținutul școlii palatine era constituit din cele șapte arte liberale. Se acorda însă

O atenție specială aritmeticii, astronomiei și muzicii. Pentru discipolii săi, Alcuin a elaborat numeroase manuale (gramatică, ortografie, retorică etc.), unele în formă de dialog. *Disputatio Pippini*, scrisă pentru fiul imparatului cuprinde, la început, întrebări puse de copil și răspunsurile profesorului; urmează apoi întrebări-ghicitori ale acestuia din urma cu răspunsurile elevului (exemplu: A : Ce este, care este și nu este ? P : Nimicul. A : Cum poate să fie și să nu fie ? P : Este ca nume și ca ceva nu este). Elevii trebuiau să memoreze răspunsul la fiecare întrebare. De aceea Alcuin poate fi considerat ca părinte al formei catihetice a metodei conversației și întemeietor al sistemului scolastic de instruire .

Carol cel Mare a stimulat și activitatea școlilor parohiale, care constituiau cea de-a treia categorie de școli de pe lângă instituțiile bisericești. Acestea, organizate de către preoți în unele sate, aveau un conținut foarte sărac (rugăciuni și învățarea psalmilor) și erau menite să asigure educația religioasă a puștinilor elevi care le frecventau.

Un vederea reabilitării școlilor palatine împăratul Carol II Pleșuvul a chemat la conducerea școlii pe teologul și filosoful Toan Scott Eriugena (815-891), care a manifestat interes pentru metoda observației și pentru inducție, încercând să orienteze procesul de învățământ spre cunoașterea lucrurilor sensibile decât a celor abstracte.

Educația nobililor laici

Dacă educația nobililor clerici se făcea în mănăstiri, prin învățarea celor șapte arte liberale, pregătirea nobililor laici avea un scop întrucâtva diferit și se realiza printr-un alt conținut și alte metode. Scopul educației nobilului laic îl constituia formarea cavalerului feudal sănătos, rezistent, priceput în mânăuirea armelor, capabil să-și apere privilegiile. Dacă nobilul cleric se pregătea pentru arta de a convinge la supunere în numele lui Dumnezeu, nobilul laic trebuia să știe să utilizeze sabia, atunci când „cuvântul Domnului” se dovedea a fi neputincios.

Profilul spiritual al cavalerilor era departe de imaginea pe care o anumită literatură, care idealiza perioada evului mediu, a căutat s-o impună epocii moderne și contemporane. În realitate, cavalerii erau incuți, brutali, violenți, manifestând dispreț pentru muncă, gata oricând să-și scoată sabia pentru a-și apăra nu onoarea, ci orgoliul.

Educarea fetelor avea un caracter predominant religios. Fie că își primeau educația în familie, fie că petreceau câțiva ani la mănăstiri, ele își însușeau cunoștințe de citit și scris în

limba latină; învățau să cânte la liră și harpă și își formau deprinderi practice specifice îndeletnicirilor gospodărești. Evident, era nelipsit studiul religiei, mai ales sub forma lecturii din Biblie.

Educația maselor era lăsată, de către clasa dominantă, pe seama bisericii. Aceasta le forma în spiritul supunerii și umilinței, al acceptării relațiilor sociale existente. În același timp masele populare își aveau propriul lor dascăl, și anume *creația populară*: cântecele, dansurile, ghicitorile și proverbele. Cu ajutorul lor se cultiva în conștiința tinerelor generații sentimentul demnității proprii, dorința de eliberare de exploatare; creația populară se transmitea din generație în generație, contribuind la ascuțirea minții, la prețuirea frumosului.

În secolele XI-XIV, în urma dezvoltării meșteșugurilor și comerțului, are loc dezvoltarea centrelor urbane, care reușesc să se elibereze de dominația feudală, recunoscând numai puterea regilor. Păturile conducătoare ale orașelor încep să simtă tot mai insistent nevoia unei noi organizări a învățământului, care să asigure pregătirea viitorilor funcționari, consilieri și magistrați. Apare astfel cerința pregătirii unei categorii de oameni care nu intenționau să devină clerici și care, deși înstăriți, nu aparțineau nobilimii. Pentru pregătirea lor era necesar ca școala să fie scoasă din mănăstiri, adusă în oraș și adăugate, la conținutul obișnuit, unele elemente cerute de noua ei menire. Astfel în orașe, se organizează *școli de gramatică* și *școli latine*, cu caracter particular și orientare laică.

Complexul de fenomene economice, sociale, politice și religioase, care a însoțit cruciadele și care le-a urmat, a favorizat slăbirea forțelor feudale și dezvoltarea orașelor, intensificarea negoțului și a producției meșteșugărești. Acest proces este însoțit de cerința pregătirii la un nivel mai înalt a celor ce constituiau breslele meșteșugărești și gildele negustorilor. Se organizează astfel *școli particulare ale breslelor* și *ale gildelor*. Acestea fac un pas mai departe în acțiunea de desprindere a învățământului de sub tutela bisericii. În primul rând, *predarea nu se mai făcea în limba latină, ci în limba maternă*. Pe lângă citit, scris și socotit se studiau *discipline cu caracter realist*, necesare meșteșugarilor, sau se învăța, în școlile de gilde, modul de redactare a actelor comerciale: a chitanțelor, a scrisorilor de împrumut etc. Începând să slujească alte interese decât cele religioase, școala dobândește alt conținut, corespunzător noilor cerințe, devine mai legată de viață, de preocupările oamenilor. Mai mult, *profesorii clerici sunt înlocuiți cu profesori laici*.

Așadar, în secolele XII-XIII se întăresc elementele culturii laice. Apar și se răspândesc tot mai multe erezii. Credința maselor slăbește. Dogmele religioase sunt supuse îndoielii. De aceea, în perioada dată, datorită necesității pregătirii cadrelor din diverse domenii, orașele își organizează *școli comunale în limba națională*. Multe dintre ele erau școli de medicină. Așa era, de pildă, școala de la *Salerno* din sudul Italiei, sau școala de la *Montpellier*. Astfel de școli s-au deschis în Italia, în Franța, în Spania. Curând, în jurul unora dintre acestea s-au grupat savanți renumiți, la care veneau să-i audieze sute de elevi.

Școlile comunale nu erau școli de începători, ci școli de nivel mediu, iar unele dintre ele încep să depășească și acest nivel. Aici veneau să studieze tineri dornici de o calificare superioară într-o specialitate anume: medicină, drept, teologie. Treptat, cei care frecventau aceste cursuri, pentru a-și putea susține revendicările în fața administrației orașului, se unesc în asociații și ajung să ceară autonomie față de autoritățile civile și religioase. Împrejurările îi obligă și pe profesori să se integreze acestor asociații. Iau astfel naștere *comunități ale profesorilor și școlărilor*, numite *universitas (Universitas Magistrorum et Scholarium)*. La început, termenul de universitate desemna asociația profesorilor și studenților, abia mai târziu a devenit un nume pentru *instituția de învățământ de grad superior*.

Prima universitate a fost aceea de drept de la *Bologna* (1158). După un timp se creează cea de la *Oxford* (1168), apoi rivala acesteia, Universitatea din *Cambridge* (1209). Din vechea școală teologică a lui Abelard s-a constituit, în 1215, Universitatea din *Paris*, care, în urma străduințelor depuse de călugărul magistru *Robert De Sorbon* (secolul XIII), a dobândit o dezvoltare ce

depășea cu mult alte instituții similare. În secolul următor, numărul universităților crește foarte repede: *Praga* (1347—1348), *Cracovia* (1364), *Viena* (1365) ș.a.

Predarea în universități a evoluat de la scolastica la știință ; la început s-au pregătit mai ales preoți și funcționari superiori, pentru ca mai târziu, absolvenții lor să devină medici, juriști, profesori.

În ceea ce privește gândirea pedagogică, aceasta s-a aflat puternic dominată de concepția teologică. O serie de teologi și filosofi au abordat probleme referitoare la educația în familie a fiilor de nobili, a principilor. Punctul lor de vedere însă nu depășea pe acela al „sfinților părinți”, care fixaseră cu câteva sute de ani înainte scopul educației și mijloacele ei, ținând seama de „natura viciată” a omului.

3.4. Educația pe teritoriul carpato-dunărean

Începând cu secolul al II-lea și până în secolul al VII-lea, în spațiul carpato-dunărean a avut loc etnogeneza poporului român, ceea ce a însemnat o îmbinare originală a elementelor de cultură ale celor două popoare antice - dacii și romanii și constituirea unei civilizații proprii, cu trăsături aparte.

După venirea slavilor (secolul al VII-lea), noul popor vine în contact cu o nouă cultură, din care a asimilat numeroase elemente. Păstrarea moștenirii culturale a dacilor și romanilor, îmbogațirea acestora cu noi elemente create în această perioadă sau adoptate de către populația daco-romană de la popoarele cu care a venit în contact, presupun existența unui *proces de educație*.

Un aspect al *conținutului educației* în această perioadă l-a constituit *religia creștină*. Procesul de creștinare a daco-romanilor nu are la baza acțiunea vreunui conducător de stat, cum s-au petrecut lucrurile la alte popoare. În rândul daco-romanilor creștinismul a patruns treptat, de jos în sus, printr-o influență de la om la om, iar din acest specific al procesului de educație în spiritul religiei creștine este posibil să fi rezultat, pe de o parte, strânsa împletire dintre credințele religioase și practicile păgâne, existente atât la daci cât și la romani, iar, pe de altă parte, toleranța religioasă la romani, manifestată încă de la începutul istoriei lor. Creștinându-se, ei nu și-au însușit, în primul rând, anumite dogme, pe care trebuia să le apere cu strășnicie, ci mai ales o anumită atitudine și o serie de reprezentări despre lume și norme etice în spiritul religiei creștine.

Grăbirea ritmului de prefacere a societății a fost stimulată și de dezvoltarea meșteșugurilor, mai ales prelucrarea fierului, ca și de intensificarea schimbului de mărfuri. Alături deci de acțiunea de educare în procesul muncii a viitorilor agricultori și păstori apare preocuparea pentru formarea meșteșugarilor.

Apariția, din secolul al IX-lea, a relațiilor sociale de tip feudal atestă începutul unei *educații diferențiate*. Procesul de separare, pe plan educativ, a celor două categorii sociale specifice feudalismului se adâncește pe măsură ce se alcătuiesc formațiunile politice cu caracter feudal începător și se creează, în cadrul acestora, aristocrația militară.

Savantul I. Stanciu la întrebarea *A existat un sistem de instruire organizat în aceste secole pe teritoriul țării Rămânia ?* susține că, deși s-au găsit unele inscripții în latinește datând de la începutul acestei perioade, nu este sigur că ele au fost scrise pe teritoriul vechii Dacii. Faptul că o serie de cuvinte din limba română referitoare la unele activități intelectuale sunt de origine latină (*carte-charta*, a scrie- *scribere*, a învăța- *invitiare*, a aduna - *adunare*, a scădea- *excadare*, a împărți - *impertire* etc.) ar putea constitui o dovadă că, în secolele III-IX, în rândul populației daco-romane s-a folosit scrierea. Cei ce scriau n-au avut la îndemână nici papirus, nici pergament, nici tihna necesară pentru a se așeza statornic timp îndelungat într-un anumit loc unde să ridice morților morminte cu inscripții săpate în piatră; vor fi scris pe materiale pensabile, de aceea nu ni s-a păstrat nimic din ceea ce s-a scris în acea vreme.

Comunitățile daco-romane au trebuit să calculeze însă cantitația de produse ce o datorau poporului migrator cu care-și împărțeau teritoriul ; au trebuit „să scrie” — fie și pe răboj, ceea ce

s-a dat și ceea ce mai trebuia dat; oricum, practica consemnării grafice a unor cuvinte sau cifre n-a dispărut, altfel dispăreau și cuvintele care exprimă această practică, ce se continuă și se dezvoltă în perioada feudalismului timpuriu (sec. III - IX) în care intra societatea de pe teritoriul Daciei începând cu sfârșitul secolului al IX-lea.

Secolul al IX-lea a însemnat, pentru tânărul popor român, nu numai momentul în care și-a afirmat existența, ci și începutul unei noi și lungi orânduiri sociale - orânduirea feudală.

Caracterul unitar al dezvoltării social-economice a societății de pe întregul teritoriu locuit de români a contribuit la asigurarea, în epoca de cristalizare a relațiilor feudale, a unei baze unitare de *dezvoltare a culturii*.

În perioada feudalismului timpuriu, alături de *cultura populară*, exprimată în producția literară, ceramică, sculptură, țesături, construcții etc., în care se păstrau elemente cu caracter dac și roman, se manifestă și se dezvoltă cultura scrisă, în limbile latină, greacă și slavonă.

Apartenența populației românești la biserica ortodoxă și, legat de aceasta, adoptarea limbii slavone ca limbă de oficiere a ritualului religios au contribuit la o mai strânsă apropiere a culturii feudale românești de cultura slavă și prin intermediul acesteia sau în mod direct de cultura bizantină.

Limba slavonă, adoptată în secolul al X-lea și de către sirbi și ruși, a fost limba în care călugării *Chiril* și *Metodiu* au tradus în secolul al IX-lea, din limba greacă, o serie de cărți bisericești necesare cultului. Dialectul slavilor din părțile macedonene, în care au fost traduse aceste cărți, a devenit limba sfântă a slavilor ortodocși. Pătrunderea limbii slavone în nordul Dunării a fost mult sprijinită de către centrul cultural bulgăresc aflat la curtea țarului Simion (893-927) de la *Preslav (Varna)*. Aici s-a alcătuit pentru limba slavonă un nou alfabet, care l-a înlocuit pe cel creat de Chiril și Metodiu (glagolitic) și care, în cinstea călugărului Chiril, s-a numit *alfabet chirilic*.

Din secolul al X-lea se păstrează pe teritoriul țării române cele mai vechi inscripții în chirilică de la *Mircea Vodă - Dobrogea* (943), de la biserica *Basarabi - Dobrogea* (din 992), caracterele chirilice de pe pereții unui atelier de fierărie de la *Bucov - Prahova*.

După întemeierea celor două state feudale *Moldova* și *Țara Românească* și organizarea mitropoliilor (sec. al XIV-lea și al XV-lea), cerințele bisericii, ale statului, ale comerțului intern și cu vecinii, ale relațiilor diplomatice reclamau neapărat organizarea unui învățământ. De aceea, trebuie presupusă existența unor *școli elementare* la *sedile mitropolitane - Suceava, Tîrgoviște*, ori *episcopale - Severin, Argeș, Roman, Rădăuți*, la mănăstirile și la bisericile importante.

În secolele XIV — XVI-lea pe teritoriul românesc se înființaseră numeroase mănăstiri. „*Școlile de mănăstiri*“ — în care se pregăteau „*clerul înalt*“, „*călugării învățați*“, fiii de domni și de boieri, dădeau cunoștințe de carte cu conținut religios, muzică bisericească, deprinderea picturii religioase, meșteșugul de a îmbrăca în argint cărțile bisericești și icoanele, deprinderea de a copia texte și a scrie „*diplome*“ (în vederea pregătirii „*dicilor*“).

Boierii, mai ales dregătorii sfatului domnesc, care trebuiau să cunoască slavona documentelor și a cancelariei domnești, puteau căpăta cunoștințele necesare și prin „*călugărașul de casă*“ sau pe la școlile din Ardeal, Polonia, din Constantinopol și chiar din Apus, pe unde pribegeau uneori.

În secolul al XVI-lea, Iacob Eraclid Despotul, domnul Moldovei, înființă la *Cotnar* (1562) o „*școală latină*“ sau „*colegiu*“, aducând profesori ca *Ioan Sommer* din Saxonia și asigurând toată întreținerea din vistieria domnească, copiilor adunați pentru învățatură. *Școala domnească* de la *Cotnar* este *prima școală de stat, din Moldova*.

Masele populare își făceau, însă, educația în procesul muncii, în practica relațiilor sociale, în biserica parohiei, prin practicarea cultului respectiv. Uneori câțiva copii urmau școala bisericii, unde preotul pregătea pe viitorii slujitori ai bisericii.

Gândirea pedagogică o reprezentau: a) textele religioase ale confesiunilor respective, folosite în același timp și ca manuale; b) literatura poporană apocrifă, alcătuită din diferite

legende religioase; creațiile populare cu caracter laic - basme, snoave, proverbe, zicători, balade, legende; c) lucrări ca *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie*, scrise în slavonește, în secolul al XVI-lea, și imitând lucrări de același gen de la curtea împăraților bizantini. În această lucrare, între altele, se condamnă abuzul autorității monarhice și se recomandă respectarea dreptății omului sărac. *Învățăturile lui Neagoe* sunt socotite ca prima lucrare românească de pedagogie.

Dacă în a doua jumătate a secolului al IX-lea pe teritoriul țării române se scria cu caractere variate - grecești, runice, glagolitice, latine, chirilice, din secolul al X-lea încep să se folosească tot mai mult caracterele chirilice; iar pentru populația de religie catolică, cele latine. Chiar după ce biserica a adoptat slavona ca limbă de cult, au continuat să se folosească și limbile greacă și latină. În aceste limbi au fost redactate o serie de documente ale primilor noștri domni.

Așasar, în țările europene din acea vreme, cei care se îndeletniceau cu copierea textelor religioase erau călugării, iar scrierea se învăța în mănăstiri.

Astfel de instituții au existat și pe teritoriul țării române, înainte de întemeierea țărilor române.

O formă de viață mănăstirească a existat, pe teritoriul țării române, încă înainte de întemeierea Țării Românești și Moldovei. În secolele al XII-lea și al XIII-lea au existat pe teritoriul țării române *școli capitulare* pe lângă episcopiile catolice - Cenad, Oradea, Alba-Iulia, cu predarea în limba latină. Astfel de școli vor fi existat și pe lângă centrele catolice de la Argeș, Severin, organizate între Carpați și Dunăre încă din secolul al XIII-lea. Este posibil ca aici să fi învățat și copii români spre a deveni dieci.

Cele mai multe școli catolice au fost create însă în Transilvania, care, încă de la sfârșitul secolului al XII-lea, este *recunoscută ca un voievodat cu largă autonomie* în cadrul regatului ungar, dar unde presiunea catolică este mai puternică. Scopul acestor școli, în care se predau „artele liberale“, era acela de a pregăti clerul ; abia mai târziu (secolul XIV) încep să fie frecventate și de către mireni.

În secolul al XIV-lea apar școli și pe lângă unele parohii, iar în scaunele săsești încep să se organizeze chiar *școli sătești*. Fiii nobililor încep să frecventeze, încă de la sfârșitul secolului al XII-lea, unele *școli superioare* din apusul Europei - *Paris, Bologna, Padova*.

Concluzii:

Această perioadă este dominată de spiritul clerical. În mâinile bisericii creștine erau concentrate cele mai de preț monumente ale culturii antice. Majoritatea din ele erau scrise în limba latină, verigă spirituală care lega sistemul de învățământ precedent cu cel nou.

Cel mai răspândit curent în gândirea pedagogică a timpului a fost cel reprezentat de *Vicent de Beauvais*, considerat prim ghid în problemele educației și instruirii copiilor din tagma feudală superioară. Deși în ansamblu tratatul său poartă amprenta timpului și conține interpretări moral-religioase preluate din literatura de cult, în el găsim teze și idei care au contribuit la sistematizarea cunoștințelor pedagogice ale timpului (despre scopurile educației, metodele de instruire, cazurile dificile care apar în procesul educației și legăturile interdisciplinare).

Din prezentarea educației în cadrul orânduirii feudale rezultă că deși monopolul clerului asupra școlilor a frânat oarecum dezvoltarea acestora, însuși mersul înainte al societății a impus așezarea unui învățământ mai organizat, cu grade mai precis delimitate decât în lumea antică. În măsura în care a fost influențat de dezvoltarea științei, învățământul feudal a pregătit o serie de oameni de cultură care au reușit, treptat, să scoată știința și școala de sub monopolul bisericii. Prin activitatea lor, acești oameni, produși de școala ultimelor secole ale evului mediu, au pregătit apariția acelei epoci de puternică înflorire a științelor și artelor, care a fost Renașterea.

Tabel p. 35-38

3.5. Idei cu privire la educație în primele secole ale creștinismului

Aparut în primul secol al erei noastre, creștinismul, prin intermediul vieții lui Iisus Hristos relatată în Evanghelii, devine religia oficială a Imperiului Roman, înainte de a structura societatea medievală și de a domina gândirea europeană.

Începând cu anul 313 când Constantin cel Mare instituționalizează creștinismul, lumea romană intra în declin. Imperiul începe să se destrame iar dacă transformarea creștinismului în religie de stat se vroia un factor care să contribuie la unitatea imperiului, s-a dovedit mai apoi că el s-a afirmat foarte repede ca un factor dizolvant.

Școala capătă tot mai mult un caracter religios, profesorii erau selecționați din rândul preoților iar conținutul învățământului era croit după dogmele creștine. Ideea care stătea la baza întregii activități educative era specifică acestor dogme și susținea că întrucât omul este înclinat spre păcat el nu va putea fi format decât prin credință, prin cultivarea ascetismului.

În consecință, se renunță la preocupările pentru educația fizică și estetică a tinerilor în favoarea unei *educații moral-creștine*. Prin contribuția „părinților bisericii” (patres ecclesiae) – de aici și denumirea de *patristică* data epocii în care sunt cristalizate dogmele creștinismului – credința creștină se împrăștie în lumea greco-romană, cu a cărei gândire stabilește un fel de compromis de ordin religios și filosofic.

Printre acești părinți 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 lucrările lor ei încercau să aducă argumente în favoarea credinței creștine și împotriva gândirii filosofice grecești. Totodată, în unele din aceste lucrări erau expuse și o serie de idei cu caracter pedagogic exprimate, desigur, în spiritul dogmelor creștine. Virtutea supremă ce trebuia formată tinerilor era umilința și ea trebuia dobândită, cum spunea Vasile cel Mare, prin *ascultare*. Întrucât *activitatea educativă se concentrează acum în manastiri*, conținutul învățământului nu mai putea fi dat de cunoașterea naturii, ci de cunoașterea semnificațiilor religiei creștine.

Au existat și preocupări strict pedagogice dar subordonate aceluiași spirit al creștinismului. De pildă, în sec. III d. Hr., *Clement Alexandrinul* în lucrarea sa „Pedagogul” sau *Ieronim* (sec. V d. Hr.) în lucrarea „Epistola către Laeta asupra educației fiicei sale”, impugn educatorilor – cu deosebire călugărilor din mănăstiri – reguli stricte, adecvate religiei creștine.

Deși au fost preocupați de organizarea școlilor în cadrul mănăstirilor în vederea educării religioase a tinerilor, prin conținutul învățământului pe care îl promovau, au îndepărtat cu totul educația școlară de cunoașterea lumii înconjurătoare, a naturii.

Unul dintre cei mai cunoscuți ideologi ai creștinismului în această perioadă a fost *Aureliu Augustin* (354-430), unul dintre părinții latini ai bisericii, canonizat de biserica catolică. Doctrina sa despre păcatul originar, despre grație și predestinare, a avut un rol hotărâtor în constituirea dogmaticii catolice în general, a concepției creștin-medievale despre om în special. În lucrarea sa „Confesiuni” el încearcă să realizeze o anumită punte de legătură între educația preconizată de antichitatea greco-romană și educația creștină.

Diferențele erau însă prea mari pentru ca valorile promovate în domeniul educației prin lucrările lui Socrate, Platon sau Aristotel să mai fie reluate prea curând.

Începând cu sec. V, când ideologia religioasă a Evului Mediu devine tot mai pregnantă, aceste diferențe se adâncesc iar filosofia servește tot mai mult interesele teologiei.

Învățământul devine un monopol al clerului îndeosebi în apusul Europei unde biserica romano-catolică deținea supremația. Prin contribuția ordinilor calugărești (al dominicanilor, franciscanilor s.a.) se organizează școli mănăstirești pe lângă mănăstiri sau catedrale episcopale. De pildă, unul dintre cei mai fervenți 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 pregașirea copiilor pentru a deveni călugări, 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 călugari 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, geometrii, astronomie sau muzica, iar retorica era studiată după texte din Cicero sau Quintilian. Deși se studia și dialectica (logica), instruirea elevilor se realiza astfel încât să promoveze memorarea fidelă a textelor studiate.

Impulsionarea meșteșugurilor 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 simțeau 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 spiritual realist și laic este tot mai prezent. Aceste școli (de exemplu Școala din Salerno, Italia sau de la Mountpellier, 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, simțeau nevoia de a obține o mai mare autonomie față de autoritățile civile și religioase și de aceea s-au asociat în așa-numitele *universitas* (termen care, mai târziu, avea să desemneze institutii 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 *Thoma D'aquino* (1225-1274), cel mai de seamă reprezentant al scolasticii catolice oficiale. Călugăr dominican, discipol al lui Albertus Magnus, a predat teologia la Paris, Roma, Bologna și Neapole. În condițiile creșterii influenței raționalismului, el a căutat să unească gândirea lui Aristotel cu cea creștină și să dea astfel filosofiei catolice o aparență raționalistă. El a enunțat principiul „armoniei” dintre știință – 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 stătătoare, ci doar într-o perfectă armonie cu credința.

Idei cu privire la educație în opera teologică a lui Thoma d'Aquino

Dintre toate teoriile medievale cu privire la educație un loc aparte ocupa aceea a lui THOMA d'AQUINO (1225—1274), care a fost reluată în secolul nostru de filosofia neotomistă.

Îndepărtând din filosofia lui Aristotel tot ceea ce era potrivit bisericii catolice, Thoma d'Aquino a făcut din filosofia Stagiritului temeiul rațional al dogmelor bisericii catolice.

Există două izvoare de adevăr : rațiunea și credința ; credința intervine acolo unde rațiunea nu poate ajunge. Dogmele credute se bucură de o autoritate mai înaltă decât cele explicate rațional, autoritatea revelației fiind mai puternică.

D'Aquino reușește să aducă o soluție împăciuitoare în cearta „universalilor“, susținând un realism moderat, ce va fi apoi adoptat de catolicism. Ideea, universalul există în lucrurile

individuale, constituind esența acestora. Ideea mai există și în inteligența omului ; ea a ajuns aici fiind scoasă din lucruri prin procesul abstractizării. Dar, după ce susținuse că universalul poate exista de-sine-stătător, numai în mintea omului, dar nu separat de lucruri, Thoma d'Aquino admite că, înainte de a fi fost în lucruri, ideile s-au aflat în „rațiunea divină“ ; ele au servit divinității ca prototipuri pentru crearea lumii sensibile. *Ideea există* deci în *Dumneiu*, în lucruri și în *inteligența* care efectuează abstractizarea.

O astfel de teorie îi îngăduie lui d'Aquino să admită atât originea senzorială a cunoașterii, cât și cunoașterea prin revelație — aceasta din urmă fiind supenoară celei dinții. În consecință, întrucât rațiunea umană este inferioara „rațiunii divine”, filosofia, ca și întreaga știință — aprecia filosoful medieval nu poate fi în contradicție cu teologia; ea trebuie s-o urmeze.

Pe plan moral, Aquinatul consideră că voința este liberă să aleagă între bine și rău ; dar, când alege binele, ea are nevoie de spriiunul *harului divin*.

În problemele sociale, „Doctorul angelic” a preluat teoria augustinrană a supremației lume divine asupra celei pământești. Puterii laice îi sunt supuse numai corpurile oamenilor ; sufletele lor — nemuritoare — se afla sub puterea bisericii.

Referirile directe la educație ale lui Thoma d'Aquino sunt puține și reduse ca importanță.

3.5.1 Pedagogia creștină

În mai toate cărțile Vechiului Testament întâlnim numeroase sugestii și principii educative, expuse mai puțin sistematic, dar în contexte atât de elocvente și cu o periodicitate atât de exactă încât acest corpus de scrieri se constituie într-un îndreptar moral-educativ de căpătâi pentru toate vremurile. Bogata înțelepciune cuprinsă în maximele acestor cărți reprezintă o ipostază semnificativă a patrimoniului sapiențial al omenirii cu o valabilitate universală. Conform Cărilor Sfinte la care ne referim, rolul preponderent în educație îl joacă familia. „Păzește, fiule, povața tatălui tău și nu lepăda îndemnul maicii tale. Leagă-le la inima ta, pururea atârnă-le de gâtul tău. Ele te vor conduce când vei vrea să mergi; în vremea somnului te vor păzi, iar când te vei deștepta vor grăi cu tine. Că povăța este un sfeșnic bun și legea o lumină, iar îndemnurile care dau învățătură sunt calea vieții" (*Pildele lui Solomon* 6, 20-22).

Scopul educației rezidă în dobândirea înțelepciunii. Spre ea trebuie să tindem din toate puterile: „Fericit este omul care a aflat înțelepciunea și bărbatul care a dobândit pricepere. Căci dobândirea ei este mai scumpă decât argintul și prețul ei mai mare decât al celui mai curat aur. Ea este mai prețioasă decât pietrele scumpe; nici un rău nu i se poate împotrivi și e binecunoscută tuturor celor ce se apropie de ea; nimic din cele dorite de tine nu se aseamănă cu ea" (*Pildele* 3, 13, 14, 15). înțelepciunea este condiția atingerii virtuții supreme, a intrării în împărăția veșnică: „înțelepciunea este luminată și neînserată și cei care o iubesc o văd ușor și cei care o caută o găsesc.

Ea iese în cale celor care o doresc și li se arată ea, întâi... începutul ei este pofta cea adevărată de învățătură. Iar pofta de învățătură are în sine iubirea, iar iubirea este paznica legilor ei, iar păzirea legilor ei este adevărarea nemuririi. Și nemurirea ne face să fim aproape de Dumnezeu" (*înțelepciunea lui Solomon* 6, 12-13, 17-19). Se insistă asupra diferenței semnificative dintre cel învățat și cel neînvățat, asupra forței sporitoare a înțelepciunii, dar și a responsabilizării acesteia: „Nu se va învăța cel care nu este isteț; este isteție care înmulțește amărăciunea. Știința celui înțelept se va înmulți ca un potop, și sfatul lui ca un izvor de viață. Cuvântul înțelept de-1 va auzi cel știutor, îl va lauda și peste el va adăuga... Ca o casă în ruine este înțelepciunea prostului, și știința nebunului, cuvinte fără rost. Obezi în picioarele celor nebuni este învățătura și ca niște cătușe în mâna cea dreaptă... Ca podoaba cea de aur este învățătura la cel înțelept și ca brățara în brațul drept" (*Sirah* 21, 13-14, 16, 20-21, 23). învățătura are, într-un fel, un caracter bivalent: se poate folosi atât în folosul omului, cât și împotriva lui. Deșteptăciunea seacă este mai mult o povară, care, dacă nu este comp! 3tată de înțelepciune și moralitate, degenerază în cele mai cumplite fărădelegi.

Ca metode educative, invocate în Vechiul Testament, menționăm exemplul părinților, care trebuie să fie atenți la consecvența dintre cuvânt și faptă, apelând chiar la aprecierea prin muștrare, atunci când realitatea conduitelor o impune : „Muștră pe fiul tău și el îți va fi odihnă și îți va face plăcere sufletului tău" (*Pildele* 29, 17). Trebuie remarcat faptul că muștrarea are forță educativă în măsura în care aceasta are un caracter constructiv, reparator, și nu distructiv, incriminator. Dragostea părintească se cere a fi cumpănită și arătată cu înțelepciune, astfel încât prin muștrare să se preîntâmpine plăcerile dăunătoare. Pentru situații aparte se invocă și forța „bățului", a bății atente, întrucât „Cine cruță toiagul său își urăște copilul, iar cel care îl iubește îl ceartă la vreme" (*Pildele* 13, 24).

Obiectivele morale sunt prezente în foarte multe secvențe ale Vechiului Testament. Cele mai multe reguli educative le întâlnim în *Leviticul*, *Numerii*, *Deuteronomul*, *Pildele lui Solomon*, *Psalmi*. Normele promulgate în *Leviticul* incumbă profunde dimensiuni morale și educative. Exemplificăm cu următorul citat: „Să nu furați, să nu spuneți minciună și să nu înșele nimeni pe aproapele său. Să nu vă jurați strâmb pe numele Meu și să nu pângăriți numele cel sfânt al Dumnezeului vostru, că Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru. Să nu nedreptățești pe aproapele. Să nu-ți jefuiești. Plata simbriașului să nu rămână la tine până a doua zi. Să nu grăiești de rău pe surd și înaintea orbului să nu pui piedică. Să te temi de Domnul Dumnezeul tău. Eu sunt Domnul Dumnezeul tău. Să nu faceți nedreptate la judecată; să nu căutați la fața celui sărac și de fața celui puternic să nu te sfiești, ci cu dreptate să judeci pe aproapele tău. Să nu umbli cu clevetiri în poporul tău și asupra vieții aproapelui tău să nu te ridici. Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru. Să nu dușmănești pe fratele tău în inima ta, dar să muștri pe aproapele tău, ca să nu porți păcatul lui. Să nu te răzbiți cu mâna ta și să nu ai ură asupra fiilor poporului tău, ci să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși. Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru" (*Leviticul* 19, 11-18). În general, *Pildele lui Solomon* pot fi interpretate și din perspectivă pedagogică, acestea constituindu-se într-un ghid educativ al deprinderilor bunelor maniere, al stabilirii unor relații demne între oameni ce fac parte din categorii grupale diferite.

În *Psalmi*, de pildă, un adevărat compendiu al Vechiului Testament, se exprimă într-o formă aleasă modalitățile și străduințele credincioșilor de a atinge modelul perfect de conduită, cel impus de voința divină. Psalmodia, ca formă cântată (acompaniată) a ideilor, este mai aproape de sufletul credinciosului și are un impact mai puternic asupra vieții sale morale. Cum spune Sfântul Vasile cel Mare, psalmul face să slăbească mânia sufletului și să înfrâneze pornirea către patimi; este tovarășul prieteniei, apropierea celor care stau departe, ca unul care împacă pe cei ce-și poartă vrăjmășie.

Se insistă în *Psalmi* asupra relației dintre divinitate și om, precum și asupra statutului ființei umane, punându-se accent pe dependența omului față de Dumnezeu și pe perfectibilitatea ființei. Dumnezeu este asemenea unui părinte : „Cum se îndură un tată de fiii săi, așa se îndură Dumnezeu de cei care se tem de El" (*Psalmi* 69, 9). Omul este creat după chipul și înfățișarea lui Dumnezeu și el are un statut privilegiat, având o anumită demnitate existențială. De la Dumnezeu merge orice normă de conduită. Spre El trebuie să ne îndreptăm privirea. El este modelul suprem; El este calea. „Căile Tale, Doamne, arată-mi, și cărările Tale mă învață. Îndreptează-mă spre adevărul Tău și mă învață... Bun și drept este Domnul, pentru aceasta lege va pune celor ce greșesc în cale. Îndrepta-va pe cei blânzi la judecată, învață-va pe cei blânzi căile Sale. Toate căile Domnului sunt milă și adevăr pentru cei ce caută așezământul Lui și mărturiile Lui" (*Psalmi* 24, 4-5, 9-11). Dumnezeu nu lasă în părăsire creația Sa, purtând de grijă omului atât pe pământ, cât și în cer. „Domnul mă paște și nimic nu-mi va lipsi.

Exemplaritatea devenirii creștine o aflăm atât în Sfânta Scriptură, cât și în Sfânta Tradiție. Găsim de cuvânt să subliniem faptul că sunt foarte importante corelativitatea, și unitatea dintre cele două surse fundamentale. Relevanța pedagogică trebuie căutată nu numai în cumulul ideatic revelat în scrierile biblice, ci și în felul în care învățătura primă s-a statornicit în trăirea și experiența oamenilor. Actul pedagogic adevărat apare dintr-o anume transformare a mundanului

după liniile de forță ale transcendentului. Exemplaritatea de ordin scripturar (în special cea veterotestamentară) și exemplaritatea mundană (a Sfinților Părinți, a marilor trăitori și sportori ai credinței creștine) gravitează în jurul exemplarității formative a lui Iisus Hristos, ca o încununare a celor două planuri (etalată mai ales în Sfintele Evanghelii). Prin întruparea sa, „devenind asemenea oamenilor și la înfățișare aflându-se ca un om” (*Filipeni 2, 7*), ne-a putut oferi conduita concretă, la care putem accede și noi. Dacă această conduită exemplară ar fi rămas numai la stadiul unui discurs revelat, al unor normative abstracte, supraindividuale, valoarea modelului respectiv ar fi rămas destul de palidă. Dar, după cum știm, Iisus Hristos, prin vorbele și faptele Sale, a trăit învățătura Sa, ne-a arătat, trăind ca noi, că putem trăi asemenea Lui. Dar în ce constă specificul modelului hristic ?

Iisus Hristos reprezintă norma fundamentală, paradigma existențială de la care se va inspira adevăratul creștin în acțiunile sale. În măsura în care noi ne dăruim Lui, și Dumnezeu coboară în noi. „Fiți dar următori ai lui Dumnezeu, ca niște fii iubiți” (*Efeseni 5, 1*) – ne cheamă Sfântul Apostol Pavel. Și acest travaliu se cere a fi făcut pe cont propriu și în mod liber „până vom ajunge toți la unitatea credinței și a cunoașterii Fiului lui Dumnezeu, la starea bărbatului desăvârșit, la măsura vârstei deplinătății lui Hristos” (*Efeseni 4, 13*). Iisus Hristos este modelul formator prin excelență. Tradiția ne îndeamnă să-L imităm pe El, să-I urmăm exemplul, și nu să fim egalul Lui. Hristos este un model care transcende omul; acesta din urmă pretinde și caută să-L egaleze, fără însă a atinge statutul său. Vom face în acest punct următoarea precizare: observăm că modelul hristic îngăduie o perfecționare a atributelor umane reale și nu ne sperie prin intangibilitatea lui. La el au acces toți indivizii, indiferent de slăbiciunile și căderile de circumstanță. Nimeni nu este împiedicat de nimic în acest urcuș.

Departate de a fi un rețetar abstract și impersonal, creștinismul permite o concretizare a valorilor la nivelul actelor și comportamentelor ființei „căzute”. Iisus Hristos este modelul ce modelează neîncetat prin El însuși. Modelare este ceea ce Iisus Hristos a făcut neîncetat prin cuvintele, faptele și pildele sale. Chemările Lui trimit direct la concretețea experienței personale : „Fiți voi desăvârșiți, precum Tatăl vostru din ceruri desăvârșit este” (*Matei 5, 48*); „Să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși” (*Matei 19, 19*); „Eu sunt Calea, Adevărul și Viața. Nimeni nu vine la Tatăl Meu decât prin Mine” (*Ioan 14, 6*); „Ci toate câte voiți să vă facă vouă oamenii, asemenea și voi faceți...” (*Matei 7, 12*) ; „Și care este mai mare între voi să fie slujitorul vostru; Cine se va înălța pe sine se va smeri, și cine se va smeri pe sine se va înălța” (*Matei 23, 11-12*). Pentru creștin, idealul îl reprezintă realizarea, prin efort propriu, a transferului unor trăsături de la Modelul Suprem la creatură.

Iisus Hristos cuprinde toate atributele învățătorului perfect; activitatea sa formative suportă toate metaforele posibile, prin care este exprimată formarea personalității. Astfel, Hristos este considerat:

- ghid care conduce omenirea spre împărăția cerească; El a spus „Eu sunt calea, adevărul și viața”, cel care veghează asupra corăbiei, care liniștește furtuna;
- cel care hrănește aducând mana, euharistia, care înmulțește pâinile, care transformă apa în vin, care se dă pe El însuși drept hrană;
- grădinar care îngrijește Raiul, maestru al secerișului, al facerii vinului;
- modelator, precum Dumnezeu Tatăl care l-a creat pe Adam, care fasonază omul asemenea vasului de lut;
- scrib divin ce creează lucruri și stări prin cuvânt, ce-și pune amprenta pe pagina alba care este sufletul omului;
- aducătorul de lumină și luminător în același timp;
- păstor și pescar de oameni;
- arhitect al lumii, botezător al templului, dulgher;
- părinte prin excelență, dătător de viață, generatorul suprem;
- purtător al bogăției și harului;

- vindecător și tămăduitor de trupuri și suflete ;
- comandantul oștilor cerești, luptător și învingător al celor rele.

Ca forme de organizare a învățării, Hristos a apelat la mai multe strategii didactice, întâlnite în decursul istoriei: sistemul individual, întrebuițat în situația femeii samaritene, a orbului din naștere sau în cazul lui Nicodim; sistemul grupai, când discută cu ucenicii în grupuri mai restrânse; sistemul frontal, în cuvântările adresate mulțimii; sistemul monitorial, când trimite apostolii să propăvăduiască învățăturile sale („Drept aceea, mergând, învățați toate neamurile, botezându-le în numele Tatălui și al Fiului și al Sfântului Duh; învățându-le să păzească toate câte v-am poruncit vouă, și iată Eu cu voi sunt în toate zilele, până la sfârșitul veacului. Amin" - *Matei* 28, 19-20).

Există câteva principii cu valoare paradigmatică în cadrul pedagogiei lui Hristos:

- *desăvârșirea*, care privește atât fizicul, trupescul (vezi motivul nunții din Cana, minunea înmulțirii peștelui și a pâinii etc), cât, mai ales, viața interioară, axul a ceea ce astăzi se numește personalitate morală;

- *activismul*, respectiv lupta interioară pentru a dobândi binele suprem; Iisus știe că cele mai grele lupte sunt cele duse cu șinele și propăvăduiește cea mai eroică formă de renunțare : autorenunțarea („Dacă voiești să fii desăvârșit, du-te, vinde averea ta, dă-o săracilor și vei avea comoară în cer; după aceea, vino și urmează-Mi" - *Matei* 19, 21);

- *libertatea interioară*, care nu poate fi afectată de nici o determinare; statul pentru care luptă Hristos este Statul Ceresc; El recomandă supunerea față de ordinea exterioară, dând El însuși exemplul plății dărilor („Să nu socotiți că am venit să stric Legea și proorocii; n-am venit să stric, ci să împlinesc" - *Matei* 5, 17); distrugerea ordinii exterioare nu putea duce decât la depravare și dezagregare sufletească („Dați deci Cezarului cele ce sunt ale Cezarului și lui Dumnezeu cele ce sunt ale lui Dumnezeu" - *Matei* 22, 21); libertatea interioară nu este angajată prin supunerea față de ordinea existentă;

- *egalitatea și iubirea fraternă*, deoarece toți sunt fiii lui Dumnezeu; Iisus a predicat pretutindeni toleranța și iertarea semenilor, inclusiv a dușmanilor; sentimentele de simpatie sunt arătate cu generozitate („Să iubești pe aproapele tău ca pe tine însuși" - *Matei* 19, 19; „Care este mai mare între voi să fie slujitorul vostru" - *Matei* 23, 11);

- *valorificarea copilului*, deoarece acesta este prototipul virtuții; copilăria este o stare de perfecțiune asemănătoare aceleia la care adultul va accede pentru a fi mântuit: „Lăsați copiii și nu-i opriți să vină la Mine, că a unora ca aceștia este împărăția cerurilor" (*Matei* 19, 14); idealul educației nu trebuie căutat înainte, ci în urmă, prin întoarcerea la inocența copilăriei. În tradiția educației creștine, respectarea și fructificarea plasticității infantile sunt principii bine cunoscute.

Clement Alexandrinul este primul gânditor creștin care a lăsat o lucrare de pedagogie sistematică, din care s-a alimentat tradiția creștină privind educația. Idealul educației, în opinia lui, rezidă în punerea în acord a voinței umane cu voința divină. Pentru aceasta, este nevoie de depășirea a trei trepte: convertirea, instruirea și desăvârșirea. Se înțelege că el acordă un loc deosebit educației religioase, dar nu neglijează educația morală, intelectuală, estetică, fizică.

Principala lucrare cu caracter educativ este *Pedagogul*, ce face parte dintr-o proiectată trilogie din care nu realizează decât două cărți. Cei convertiți trebuiau să fie educați pentru viața creștină.

Cuvântul este *Pedagogul* celor convertiți, iar aceștia sunt un fel de nou-născuți. În această lucrare, cuvântul lui Dumnezeu este întruchipat de *Pedagog*. Dar cine este *Pedagogul*? El se numește Hristos, răspunde *Clement*. El își mai dă numele și de păstor: „Eu sunt un bun păstor" ; se face comparația dintre *Pedagog* și păstorii ce-și conduc turmele, căci și *Pedagogul* își conduce cu sollicitudine copiii și, în general, tot ce este numit în chip alegoric turmă, oi. „*Pedagogul* este deci, în mod natural, *Logosul*, căci el ne conduce pe noi, copiii, spre mântuire... Cât privește pedagogia, aceasta este religia: ea este învățătura în serviciul lui Dumnezeu și, în același timp, educația în vederea cunoașterii și a bunei formări care ne conduce spre cer. Noțiunea de

«pedagogie» acoperă realități multiple: pedagogia pe care o presupun conducerea și instruirea; pedagogia care dă orientarea și învățământul; în al treilea rând, pedagogia în sensul formării primite, apoi pedagogia ca materie de predat, cum ar fi, de pildă, preceptele. Cât despre pedagogia lui Dumnezeu, aceasta este indicarea căii drepte a adevărului în vederea contemplării lui Dumnezeu, indicația unei sfinte conduite printr-o perseverență eternă" (Clement d'Alexandrie, 1960, p. 207).

Idealul educației creștine îl constituie înscrierea omului pe drumul către Hristos, dobândirea virtuții alimentată de atracția și suflul modelului suprem, mântuirea sufletului prin răscumpărare, dar și prin educație sistematică. Educația creștină, după Clement, se vrea universală, cuprinzând oameni de toate vârstele; modelul educației care se cere a fi întruchipat îl reprezintă Iisus Hristos ; scopul educației în spirit creștin presupune o viață aleasă. Mai adăugăm faptul că educația este îndreptată atât asupra sufletului, cât și asupra trupului.

Pedagogul se caracterizează prin următoarele trăsături definitorii: este fără de păcat, nepătimaș cu sufletul, este Dumnezeu preacurat în chip de om, slujitor al voinței părintești, este Cuvântul Domnului, Cel ce este în Tatăl, Cel ce stă în dreapta Tatălui. Sarcina omului constă în accederea la această stare treptat, exponențial, având în vedere că atributul perfecțiunii nu aparține omului, ci divinității, care este fără păcat. Creștinul se va caracteriza prin acceptarea și supunerea față de canoanele credinței; credința este mântuitoare și roditoare în spiritul omului.

Dacă simplul creștin primește adevărurile de credință în mod spontan, cel ce nu crede sau crede mai puțin (gnosticul) receptează dogmele prin demonstrare, clarificare, prin impunerea rațională, printr-un demers hermeneutic de înțelegere a adevărilor supreme.

Subiectul educației, elementul activ și transformator, este constituit din Cuvântul lui Dumnezeu, iar obiectul educației care suportă acțiunea sunt „copiii”, oamenii aflați în starea de cvasiinocență, permisivă la sedimentarea noilor învățături.

Vasile cel Mare consideră că viața în comun este prielnică desăvârșirii prin credință. El arată, prin comparații semnificative, că viața solitară este inferioară vieții laolaltă. Pentru aceasta, el va scrie *Regulile mari* și *Regulile mici*, care ordonează și astăzi viața călugărilor din mănăstirile ortodoxe.

Viața în mănăstire se cere a fi întemeiată pe ordine, statornicie, disciplină. Sfântul Vasile precizează reguli privitoare la rugăciune, la studiu, la munca manuală, la relațiile dintre monahi, între aceștia și lumea laică. „Preceptul lui este *ora et labora* (rugăciune și muncă)... *Ora et labora* definește un autentic ethos al viețuirii creștine integrale și este principiul care sintetizează și caracterizează dubla natură a omului: esența sa spirituală și structura psihofizică" (Adămuș, 1997, p. 234). Felul cum sunt redactate aceste reguli, stringența logică, ordonarea didactică și intuițiile sale praxiologice trădează faptul că Sfântul Vasile cel Mare era bine documentat și dispunea de circumspecția și harul adevăratului om de știință.

Idei cu privire la educație aflăm în ambele scrieri invocate, la care se mai adaugă și cele din *Etica*, *Regulile morale*, *Cuvant către tineri*, *Constituțiile ascetice*. Finalitatea existenței omului, ca și scopul educației rezidă în pregătirea pentru viața cealaltă - idee pe care o vom găsi peste secole și la Comenius. Omul trebuie să iubească din toate puterile tot ceea ce facilitează atingerea acestui țel și să se țină la distanță de ceea ce nu are nici o legătură cu el. Ca mijloace de purificare recomandă rugăciunea, munca și postul.

Spirit foarte cultivat, foarte bun cunoscător al culturii grecești, Sfântul Vasile nu disprețuiește arta și literatura profană, ci, dimpotrivă, le recomandă cu căldură, mai ales atunci când acestea sunt coextensive cu ideile creștine, îngăduința față de cultura laică este explicabilă, pentru că prin intermediul ei ajungem să cunoaștem felul cum era înțeleasă virtutea la marii gânditori antici. El îi îndeamnă pe tineri să se apropie de cultura greacă, citind cu precădere acele scrieri în care se face apologia virtuții, precum cele ale lui Homer, Hesiod, Solon, Pitagora, Platon, Diogene (cf. Narly, 1935). Se găsesc aici, consideră Părintele capadocian, multe precepte și exemple salutare, dintre care unele par a fi extrase din Sfintele Evanghelii. Citirea autorilor

clasici se constituie într-o pregătire pentru înțelegerea adevărurilor divine, ținta căutărilor sufletului.

Ceea ce urmărește Sfântul Vasile este realizarea unei personalități moral-religioase, trăirea întru Hristos, pentru Hristos, cultivarea iubirii pentru Dumnezeu și pentru oameni. Se cere a fi cunoscută învățătura Vechiului și Noului Testament. Acest obiectiv trebuie urmărit de timpuriu, prin educarea copiilor în disciplină și iubire față de Dumnezeu. „Așadar, trebuie ca sufletul să fie îndrumat spre practicarea faptelor bune îndată, de la început, când este încă ușor de format și fraged și, fiind moale ca ceara, primește cu ușurință formele care se presează asupra lui, așa încât, atunci când va veni rațiunea să arate (sugereze) ceea ce este folositor, iar obiceiul să îndrumeze cu ușurință spre săvârșirea binelui” (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 246). Metafora plasticității firii umane nu este o descoperire a psihologiei moderne ; după cum putem observa, intuirea acestui adevăr fundamental a caracterizat cele mai luminate minți din perioada creștinătății timpurii. Scopul educației poate fi atins de către călugări, în mănăstiri. Astfel, el îi sfătuiește pe aceștia să primească în mănăstiri copiii orfani și să-i educe.

Sfântul Vasile avansează și o serie de măsuri cu privire la somn, la priveghere, în legătură cu cantitatea, calitatea și periodicitatea hranei, cu privire la îngrijirea trupului, îndeamnă ca în caz de îmbolnăvire să se consulte medicul. De altfel, arta pedagogului se aseamănă cu meșteșugul medicului: nu trebuie prescris același medicament pentru orice boală, bolnav sau mădular. Pedepsa este presupusă, iar aceasta va fi dimensionată în funcție de mărimea păcatului. Dacă un copil îl supără pe un coleg, pedeapsa va fi următoarea: copilul provocator să aibă față de acel camarad o conduită cu atât mai iubitoare și să-i facă servicii cu atât mai mari, cu cât 1-a supărat mai mult. Dacă un elev s-a comportat necuviincios la masă, se pledează pentru ideea ca acel copil să fie silit la ora mesei a privi cum ceilalți mănâncă frumos, fără să se atingă de bucate.

Pedepsele sunt asimilate unor exerciții de autoperfecționare, pentru stăpânirea sinelui și înfăptuirea unor acțiuni juste. Părintele Bisericii mai cere ca elevii „să fie instruiți în sentințele din *Proverbe* și să li se ofere premii pentru reținerea numelor și faptelor din acestea, ca să-și ajungă scopul cu plăcere și cu comoditate (recreere), fără suferințe și fără jigniri. Iar atenția spiritului și obiceiul de a nu se îngâmfa și-1 vor însuși aceștia cu ușurință printr-o educație bună, dacă vor fi întrebați neconținut de către învățători unde le sunt gândurile și cu ce se ocupă în cugetele lor. Căci această naivitate (sinceritate) a vârstei, fără viclenie și incapabilă de minciună, trădează secretele sufletului...” (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 246). Copiii vor locui în camere separate de cele ale călugărilor și, în genere, trebuie ținute la distanță de intimitatea vieții acestora, mai ales de aspectele mai puțin plăcute, inclusiv păcatele și greșelile lor. Sfântul Vasile se dovedește a fi un fin psiholog atunci când analizează influențele și determinările educative ale vieții în comun. Copiii pot fi influențați atât în bine, preluând modele de conduită dezirabile, cât și în rău, prin imitarea unor lipsuri sau fărădelegi. În afară de acestea, s-ar putea întâmpla ca cei tineri, stând la un loc cu cei vârstnici, să treacă să facă, în mod necuviincios și înainte de vreme, lucruri pe care cei mai bătrâni le fac în mod cuviincios, căci vârsta le-o permite. Educarea voinței constituie un alt obiectiv al educației. Patimile sunt, după Sfântul Vasile, asemenea valurilor; dacă stai deasupra lor, vei fi un cârmaci sigur al vieții, dar, dacă nu le stăpânești cu rațiune și statornicie, vei fi aruncat înapoi și încolo ca o corabie fără greutate și te vei îneca în „marea” păcatului. Patimile nu sunt numaidecât rele în sine; ele pot deveni bune, dacă li se dă o întrebuintare inspirată.

ACTIVITĂȚI PENTRU STUDIU INDIVIDUAL

1. Reconstruiți specificul educației în evul mediu printr-o figură grafică, respectând palierele:

- Tipurile de școli și instituții superioare de învățământ
- Conținutul instruirii

2. Rescrieți modalitatea de instruire a femeii în evul mediu

3. Reconstruiți specificul educației în evul mediu pe teritoriul carpato-dunărean printr-o figură grafică, respectând palierele:

- Tipurile de școli.
- Conținutul educației. Educația diferențiată
- Conținutul instruirii

PAGINĂ DE STUDIU COMPLEMENTAR

Problemele educației medievale prin prisma ideologiei creștine

Printre ideologiile de seamă ale creștinismului au existat și unii care s-au ocupat în mod special de organizarea învățământului, iar în scrierile lor de propagandă religioasă s-au oprit și asupra problemelor educației:

- *Origenes Adamantios* (secolele II-III) a creat și condus o *școală catihetică* la Alexandria;

- *Clement Alexandrinul* (sec. III) a scris o lucrare intitulată *Pedagogul*, în care expune o serie de idei pedagogice în spiritul creștinismului.

- *Vasile cel Mare* (secolul IV) „sfântul părinte” al bisericii creștine ce aprecia ca virtute supremă a creștinismului - *umilința*, iar mijlocul principal pentru dobândirea acesteia îl constituia *ascultarea*. În acest spirit Vasile cel Mare a și reorganizat viața calugărilor din mănăstiri;

- *Ion Chrisostomul* (secolele IV-V) a adresat calugărilor îndemnul de a deschide școli în mănăstiri pentru educarea religioasă a tineretului;

- *Ieronim* (secolele IV-V) în *Epistola către Laeta asupra educației fiicei sale*, insistă asupra îndepărtării tinerei fete de preocupările lumești, hmitându-i activitatea la lucrul de mână și lectura Bibliei.

Idei pedagogice în Evul mediu – Academia din Constantinopol

Dintre profesorii care s-au remarcat prin activitatea lor în această academie sunt pomeniți cel puțin trei:

- unul este *Leon Matematicianul*, care în secolul al IX-lea a predat filosofia și matematica, din moment ce și-a atras denumirea corespunzătoare;

- altul este *Mihail Psellos* (secolul XI), savant enciclopedist, care, printre alte lucrări, a întocmit și un manual de logică aristotelică, mult folosit în școala evului mediu. Totodată, Psellos a contribuit și la răspândirea filosofiei lui Platon;

- cel de-al treilea profesor - *Mihail Italicul* cleric care a predat medicina la colegiu, în secolul al XII-lea.

Așadar, este vorba de trei profesori din secole diferite, cu preocupări diferite, dar întrunind o trasătură specifică savanților din acea epocă, relevantă mai sus. Profitând de tihna relativă care lipsea în Occident ei s-au putut dedica în mare măsură studiului, dar, neputând scăpa de sub influența teologiei, nu îndrăzneau decât să adune și să păstreze ceea ce marii lor înaintași reușiseră să creeze cu multe secole în urmă.

Idei pedagogice în Evul mediu – Rusia

În secolele XI—XII apar în Rusia o serie de manuscrise care cuprindeau culegeri de texte cu caracter moral-religios și unele elemente pedagogice. Uneori erau elaborate lucrări originale cu un astfel de conținut. Dintre acestea cea mai importantă este aceea a lui *Vladimir Monomahul*, intitulată *Povețele pentru copii*. Vladimir Monomahul a fost un om de stat rus, care și-a expus în scris sfaturile adresate copiilor săi. Astfel, el cerea acestora să manifeste iubire pentru patrie, să-și cultive curajul, bărbăția, pentru a putea să lupte împotriva celor care ar încerca să-i atace. În mod deosebit, Vladimir Monomahul își îndemna copiii să învețe, să studieze cu sârguință. Aceste povețe nu se puteau sustrage însă influențelor religioase feudale. Vladimir își sfătuiește copiii să fie pe placul lui Dumnezeu, îndeplinind acele fapte care întrunesc adevărată sa.

Idei pedagogice în Evul mediu – teritoriile locuite de arabi

Pe teritoriile locuite de arabi s-au creat școli elementare cu caracter religios (*mektebe*) și școli de nivel mai înalt (*medrese*). În mektebe se învăța cititul, uneori și scrierea. Cartea de bază era Coranul. Medresele erau școli superioare de teologie musulmană, unde se predau și

cunoștințe de matematică, astronomie și medicină. Predarea se făcea în limba arabă. Această limbă avea pentru Orientul Apropiat aceeași importanță pe care o avea limba latină pentru apusul Europei și greaca pentru răsăritul continentului.

Idei pedagogice în Evul mediu – școlile mănăstirești

În ceea ce privește aspectul educativ, școlile mănăstirești urmăreau cultivarea umilinței, ca virtute supremă. Învățământul dominat de spiritul scolasticii se caracterizază printr-un *conținut și metodă proprie*. *Conținutul* era constituit dintr-un amestec de filozofie, mai ales aristotelică și teologie ; un conținut abstract, cu totul desprins de necesitățile vieții. *Metoda* adecvată acestui conținut avea și ea două fațete : pe de o parte, conversația, menită să exercite spiritul pentru înțelegerea „subtilităților“ filosofice, iar pe de altă parte, memorarea mecanică a „adevărurilor” cuprinse în Biblie și în cărțile „sfinților părinți”.

Afirmarea individualității proprii, a înclinațiilor personale era socotită ca un păcat și era pedepsită. Modalitatea principală de disciplinare și îndemn la sârguință îl constituia bătaia. Vechea ferulă „păgână” a romanilor se afla la mare cinste în mănăstirile creștine. Pentru a-i educa în spintul supunem, al disciplinei oarbe, elevii aveau voie să vorbească numai între anumite ore.

În evul mediu nu existau vacanțe. Școala dura tot anul. Existau, în schimb, numeroase sărbători religioase care ofereau elevilor prilej nu numai de odihnă, ci și de spargere a limitelor regimului inuman la care erau supuși.

Educația nobililor clerici. Specificul triviumului și quadriviumului în artele liberale a școlilor mănăstirești.

Trivium constituie o introducere în cunoașterea limbii latine și în folosirea ei pentru slujbă și predică (de aici și denumirea de *artes sermocinales*). La început, timp de 3-4 ani se preda *gramatica*, ceea ce atunci însemna *lectura și interpretarea textelor* din poezii și prozatorii latini și greci (Ovidiu, Vergiliu, Tit Liviu, Seneca, Cicero, Esop ș.a.). Totodata se făceau și *exerciții de versificație*. *Retorica* se studia după texte din Cicero și Quintilian. Se făceau numeroase *exerciții de compunere*. *Dialectica* nu era altceva decât logica, menită să contribuie la ascuțirea minții elevilor, în vederea pregătirii lor pentru combaterea argumentelor ereticilor.

Deși trivium era obligatoriu pentru toți clericii, nu toți reușeau să-l absolve. Cei care încheiau studierea celor trei discipline treceau la *quadrivium*. Datorită conținutului lor, cele patru discipline ale acestuia erau numite și *artes reales*. Studierea lor avea, în școlile mănăstirești, o orientare strict teologica. Astfel, predarea matematicii și astronomiei era subordonată socotirii calendarului și interpretării numerelor cuprinse în Biblie; studierea geometriei servea pentru înțelegerea arhitecturii bisericești ; muzica se studia sub aspect teoretic.

Educația nobililor laici – formarea cavalerului feudal.

Până la 7 ani viitorul cavaler era educat în familie. De la această vârstă era trimis la curtea altui nobil, unde, până la 14 ani, în calitate de *paj* îndeplinea anumite sarcini legate de ceremonialul specific palatelor nobiliare. La această vârstă, sub conducerea maestrului curții și a preoților, tânărul paj își însușea regulile de conduită feudală (cum să șadă la masă, cum să salute, cum să țină mâinile ș.a.). La 14 ani, tânărul nobil devenea *scutier*. Acum învăța să mînuiască sulita și îl însoțea pe senior la lupte și vânătoare. În jurul vârstei de 18—21 ani tânărul primea investitura de *cavaler*. Pentru aceasta însă era necesar să-și însușească cele „*sapte virtuți cavalești*“ (*septem probitates*) — călăria, înotul, aruncarea lancei, scrima, vânătoarea, „jocul de dame“ (un fel de șah), compunerea și declamarea versurilor. Pe primul plan se puneau deci dezvoltarea fizică și pregătirea militară. În ceea ce privește știința de carte, aceasta era puțin prețuită de către cavaleri.

Școlile de gramatică și școlile latine.

Școlile de gramatică aveau o durată de 2-3 ani și asigurau o pregătire elementară.

Școlile latine, cu o durată de 5-6 ani, erau frecventate de fiii negustorilor bogați, care aspirau la funcțiile administrative ale orașului (consilieri, magistrați). Conținutul celor două școli

era constituit tot din trivium și quadrivium, la care se adăugau însă elemente de geografie și de comerț. Se observă că încă din această perioadă, sfârșitul evului mediu, conținutul specific școlii medievale, trivium și quadrivium, devine insuficient pentru pregătirea cadrelor necesare societății. Totuși acest conținut s-a păstrat.

Idei pedagogice în Evul mediu – studiile în universitate

În vremea aceea studiile în universitate nu erau precis delimitate. Învățau aici nu numai tineri, ci și copii și oameni în vârstă. Aceștia din urmă erau ei înșiși magiștri pentru o disciplină și discipoli pentru alta. În această situație se aflau unii greci care erau profesori de elină și elevi pentru limba latină. Cei care veneau numai cu o pregătire cu totul elementară trebuiau să urmeze mai întâi *facultas artium*, unde se predă, în 6-7 ani, trivium și quadrivium. Cel care absolvea acest grad de învățământ căpăta titlul de *magister artium*. Pe această bază puteau să urmeze una din cele trei facultăți: drept, teologie, medicină. După 3-6 ani se obținea titlul de licențiat.

Primele facultăți care au acordat titlul științific de doctor au fost cele de drept. Curând însă, încă din secolul al XIII-lea, au început să acorde acest titlu și celelalte facultăți. După un timp, la cele trei facultăți s-a mai adăugat încă una - facultatea de filozofie, care-și avea originea în „*facultas artium*”.

Activitatea într-o universitate se desfășura sub formă de *cursuri (lectio)*, *discuții (disputationes)* și studiu individual la bibliotecă. „*Lectio*“ consta mai ales în explicarea unui text, din Aristot, Hipocrat sau alt autor, ori din Biblie. La discuții participau nu numai discipolii celui care conducea discuțiile, ci și elevii ai altor profesori, rivalii celui alt. De aceea discuțiile erau foarte aprinse și, nu de puține ori, se încheiau cu certuri și încăierări.

Idei pedagogice în Evul mediu – studiile în universitățile statelor românești

În secolul al XVI-lea, în Transilvania, sub influența propagandei luterane și calvine, cele două biserici reformate nu numai că încep să tipărească cărți religioase pentru români, în românește și slavonește, dar înființează și școli pentru populația română, în care se propagă confesiunea respectivă. Astfel:

- *biserica luterană* înființează la Sighișoara (1522) o *școală superioară săsească*. Sibiu, Sebeșul Săsesc, Orăștie, Brașovul aveau tipografii și școli. J. Honterus (1498-1549) este organizatorul școlii săsești din Brașov cu predarea în limba maternă, unde se foloseau ca manuale texte religioase luterane, tipărite și în limba română, spre a atrage și pe români la această confesiune;

- *biserica calvină*, cu sprijinul principelui ungar al Ardealului, a înființat școli cu scop de convertire și în centrele românești : Caransebeș, Lugoj, Turda etc.;

- *biserica catolică*, spre a combate propaganda luterană și calvină obține de la Ștefan Báthory, principe al Transilvaniei și rege al Poloniei, înființarea *Universității din Cluj* (1581) cu trei facultăți: teologică, filozofică și juridică, condusă de iezuiți.

- *biserica ortodoxă*, fiind la început în luptă cu cea catolică și primind cărțile slavone de la bulgarii și sârbii din sud ori de la rutenii din nord chiar înainte de înființarea episcopiiilor și mitropoliilor - a trebuit să-și organizeze o formă de școală pentru deprinderea citirii textelor slavone folosite la slujba religioasă.

Idei cu privire la educație – Thoma d ' Aquino

Thoma d'Aquino părin teoria sa, admite că, înainte de a fi fost în lucruri, ideile s-au aflat în „*rațiunea divină*“ ; ele au servit divinității ca prototipuri pentru crearea lumii sensibile. Ideea există deci în Dumnezeu, în lucruri și în inteligența care efectuează abstractizarea.

O astfel de teorie îi îngăduie lui d'Aquino să admită atât originea senzorială a cunoașterii, cât și cunoașterea prin revelație, aceasta din urmă fiind superioara celei dintii.

Referirile directe la educație ale lui Thoma d'Aquino sunt puține și reduse ca importanță. Filosofia sa însă cuprinde numeroase teze susceptibile a fi aplicate educației și care au slujit interesele feudalismului în general și ale catolicismului în special. Iată numai câteva, dintre cele mai importante :

- procesul de educație implică prezența divinității ; nu stă în puterea omului să se dezvolte prin propria forță ;
- întrucât în actul educației este angajat sufletul, școala trebuie să se afle sub conducerea bisericii, nu a statului ;
- conținutul învățământului să cuprindă atât cunoașterea lucrurilor, pe cale senzorială, dar și cunoașterea adevărului relevant ; știința însă va trebui să se armonizeze cu credința.

JURNAL DE UNITATE

- Ce am învățat?
- Ce aplic?
- Ce vreau să învăț?

Unitatea 4. Educația și instruirea în epoca renașterii

- 4.1 Renașterea și reforma – momente de referință pentru noi sisteme educaționale**
- 4.2 Vittorino Rambaldoni da Feltre : la „Casa giocosa“**
- 4.3 Erasmus din Rotterdam — umanizarea oamenilor prin cultură clasică**
- 4.4 Juan Luis Vives - o educație potrivită naturii umane**
- 4.5 Aspirația spre omul universal - Francois Rabelais**
- 4.6 Michel de Montaigne — gentilomul ca ideal al educației**
- 4.7. Thomas Morus și Thomasso Campanella - educația ca fundament al muncii**
- 4.8 Educația și învățământul în țările române (secolele XIV-XVI)**

4.1 Renașterea și reforma – momente de referință pentru noi sisteme educaționale

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 clarvăzători cum ar fi fost Francis Bacon, Galileo Galilei, Leonardo da Vinci, Pico della Mirandola ș.a.

Redescoperirea naturii aduce după sine redescoperirea omului ca subiect al libertății, ca individualitate creatoare și mereu perfectibilă. Constituirea unui nou ideal de umanitate impune o reîntoarcere la cultura clasică, greco-romană, care preamărea omul și puterea sa de creație.

Sunt reluate ideile lui Epicur și opuse ascetismului medieval (Lorenzo Vala), iar reprezentanții *Academiei florentine* (Marsilio Ficino, Pico della Mirandola) readuc în conștiința lumii ideile lui Platon pentru a fundamenta teza unității dintre om și natura, dintre spirit și corp.

Gânditorii de la Universitatea din Padova opun adevărata imagine despre opera și viața lui Aristotel, celei falsificate de scolastică promovând astfel ideea demnității omului ca ființă liberă, autonomă, creatoare.

Modelul de viață renaștentist a generat schimbări majore și în domeniul educației, al învățământului. Sistemul de învățământ medieval se dovedise dogmatic, necorespunzător, rupt de realitate. Încrederea în forța creatoare a omului a condus și la amplificarea încrederii în puterea formativă a educației. Mulți 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 educație a tinerilor corespunzătoare schimbărilor petrecute în viața economică, politică și culturală a comunităților umane. Ei au exprimat încrederea în menirea educației și în posibilitățile de dezvoltare a copilului. Este din nou, după atâtea secole, susținută ideea asigurării unei educații variate a elevilor care să alterneze în mod rațional efortul fizic cu cel intelectual.

Toate aceste mutații petrecute în viața și activitatea oamenilor din micile, dar puternice republici italiene ale acelei epoci, dovedesc că Italia devine centrul cultural al Europei. Modelul de viață renaștentist nu se oprește însă la granițele Florenței, Veneției sau ale altor statelețe

italiene, ci se raspândește cu repeziciune și în alte zone ale Europei. Unele dintre acestea au fost și Țările de Jos, Franța, statele germane, Țările Române s.a.

Această *nouă orientare a culturii* către ceea ce este omenesc și *situare a omului în centrul cunoașterii* este cunoscută sub numele de *umanism*. Descoperirea anticilor creează o puternică efervescentă în jurul lucrărilor acestora. Locul studierii lucrărilor teologice („*studia divina*“) îl iau studierea și apologia operelor antichității grecești și latine („*studia humana*“).

În secolul al XV-lea, prin cuvântul *humanitas* se înțelege cultura laică, opusă culturii teologice. Mai târziu, în secolul al XVI-lea, începe să se folosească termenul de *humanus* ca expresie a ceea ce este specific omenesc. *Umanismul* exprima, așadar, încrederea în forța personalității umane, în rațiunea umană, recunoașterea dreptului omului la bucuriile oferite de viață, la fericire aici, pe pământ.

După căderea Constantinopolului (1453), o mulțime de savanți bizantini se refugiază în Italia, aducând cu ei numeroase manuscrise vechi. Teritoriul Italiei devine astfel principalul depozitar nu numai al operelor de artă, dar și al operelor filosofice și științifice ale antichității.

O epoca așa de bogată în schimbări nu putea să nu ceară și școlii să țină pasul cu ea. Sistemul de învățământ feudal se dovedise, încă din secolele XII—XIII, ca fiind necorespunzător. Acum, în epoca Renașterii, tarele sale deveneau mai evidente. Erau denunțate ca necorespunzătoare atât conținutul învățământului, abstract, formal, rupt de realitate, cât și mijloacele de realizare - *caracterul mecanic al metodelor*. *Umanismul epocii* se opunea cu toată puterea atitudinii inumane manifestate prin aplicarea pedepselor corporale; se cerea de aceea un învățământ legat de nevoile vieții, orientat spre cunoașterea naturii, a științelor; dezvoltarea unilaterală, specifică vechii educații, trebuia să fie înlocuită cu grijă pentru dezvoltarea armonioasă - fizică și spiri-tuală; se impunea ca atitudinea blândă a profesorului să ia locul lipsei de respect față de om, în genere, și față de copil în special.

Însăși dezvoltarea impetuoasă a forțelor de producție, a vieții economice a făcut necesară înmulțirea școlilor, pentru a putea fi cuprinși mai mulți copii: fiii ai negustorilor, patronilor, meseriașilor și ai păturii intelectuale care se lărgea. În orașe se deschid mai multe școli elementare, școli latine (gimnazii) și colegii — de nivel mediu la care se adăugau noi universități. Dezvoltarea științei, potrivit cerințelor epocii și ale noii clase în plină ascensiune, impune introducerea în școală a unor noi obiecte de învățământ, alături de cele șapte arte liberale: istoria, geografia, mecanica, științele naturale.

Sub influența umanismului și în luptă cu ideile pedagogiei scolastice *au apărut și s-au manifestat*, cu tot mai multă insistență și eficiență, o serie de *idei pedagogice prin care se exprima respectul față de om*, încrederea în posibilitățile sale fizice și intelectuale de dezvoltare, orientarea, în acest scop, spre studiul literaturii clasice laice și al disciplinelor realiste.

4.2. Vittorino Rambaldoni da Feltre - la „Casa giocosa“

Cel care a exprimat prin activitatea sa — mai complet decât alții punctul de vedere renescentist asupra educației a fost **Vittorino Da Feltre** (1378—1446). Numele adevărat al acestui pedagog de seamă este *Vittorino Rambaldoni*, dar, în istorie a rămas nu cu numele său de familie, ci cu numele satului în care s-a născut (Feltre, lângă Veneția). Deși nu a lăsat nici o operă scrisă, da Feltre nu este un simplu practician, care se baza pe experiența altora, ci un teoretician creator, un deschizător de drumuri care nu și-a scris teoria, ci a aplicat-o numai.

Așa se explică faptul că el este unul din practicienii care n-a intrat în anonimat și căruia i se acordă atenția de care se bucură, de obicei, marii teoreticieni.

Din simpla enumerare a profesorilor ne putem da seama de conținutul învățământului în școala lui da Feltre. Se observă că, alături de cultura umanistă, sunt păstrate însă și *discipline specifice educației feudale*. Pe primul plan Vittorino da Feltre punea *studiul literaturii clasice și al limbilor latină și elină*. După acestea urmau: *matematica, astronomia, geografia*. Păstrând triviumul și quadriviumul, pedagogul italian a căutat să adapteze fiecare disciplină nivelului de înțelegere al elevilor și să adauge elemente noi, cerute de epoca în care trăia. Folosind procedee

accesibile elevilor: *conversația, lectura cu glas tare, improvizarea de versuri latinești* ș.a. Da Feltre a reușit să-i învețe pe elevii săi latina, în 3-4 ani. Un interes deosebit îl manifesta pentru formarea deprinderii de expunere logică a ideilor. El voia să formeze oameni care să gândească frumos, să scrie frumos, să vorbească frumos și să aibă, de asemenea, un corp frumos.

Ca un adevărat umanist, da Feltre avea încredere în puterea educației și respect față de posibilitățile de dezvoltare ale copilului. După părerea sa, educația trebuia să se facă potrivit aptitudinilor copilului, pentru că, spune el, pe fiecare natura l-a făcut pentru o anumită activitate.

Preocupat să asigure o *dezvoltare armonioasă* elevilor săi, da Feltre acorda multă atenție gimnasticii. Se apreciază, de către cercetătorii Renașteni, că la *Casa giocosa* s-au separat pentru prima dată exercițiile de gimnastică de exercițiile războinice. *Rambaldoni* a păstrat cele șapte virtuți cavalești, dar, ca și în cazul „artelor liberale”, le-a adaptat noilor cerințe. În școala sa, *dezvoltarea fizică* se asigura prin: alergări, înot, pescuit, scrimă, tragere cu arcul, călărie, aruncarea mingii și a suliței, dans, luptă simulată pentru asediarea castelelor. Ca și alți contemporani de-ai săi, *Vittorino da Feltre* căuta să asigure elevilor și o activitate variată - fizică și intelectuală, alternând în mod rational efortul intelectual cu cel fizic.

După secole de separare a educației fizice de educația intelectuală, pedagogul italian a pledat pentru asigurarea unei „odihne active”, în vederea ridicării eficienței procesului instructiv și a cultivării forței și rezistenței fizice, reușind să realizeze un echilibru între ele. O formă de realizare a acestui echilibru o constituie și utilizarea, în timpul verii, a *excursiei cu caracter instructiv*. (Așa, de exemplu, da Feltre obișnuia să țină lecțiile sale despre Vergiliu chiar în satul natal al acestuia, aflat la mică distanță de Mantova).

Pe planul educației morale, două aspecte se cuvine să fie relevate: *supravegherea continuă a elevilor*, însoțită de *exprimarea severității față de comportarea lor, excluzându-se însă orice pedeapsă corporală*. La *Casa giocosa* se utiliza cu precădere altă *formă de pedeapsă*: cei neglijenți la învățătură erau obligați să studieze în timpul în care nu exista program de studiu iar colegii lor se jucau.

Așadar, *Vittorino da Feltre*, în locul educației cu preceptor exclusiv pentru fiii nobililor, introduce sistemul educației în școală; alături de băieți, *la Casa giocosa* se instruiu și fete, așa încât *el pune în practică ideea egalității sexelor pe plan educativ*; de asemenea, alături de nobili erau educați și tineri care nu aparțineau nobilimii, exprimând, prin aceasta, odată cu încrederea în capacitatea acestora de a se cultiva, și *ideea dreptului lor la educație egală*.

Prin activitatea sa pedagogică, da Feltre s-a depărtat de practica medievală, în care instrucția se făcea strict în vederea unei anumite cariere. Pe primul plan el a pus necesitatea formării omului, dezvoltat armonios, capabil să se orienteze spre o carieră sau alta după înclinațiile sale.

4.3. Erasmus din Rotterdam — umanizarea oamenilor prin cultură clasică

Erasmus din Rotterdam (Erasmus Desiderius Rotterdamus, 1466-1539) a fost un mare umanist olandez cu preocupări în domenii dintre cele mai variate: filosofie, pedagogie, filologie. Pentru Erasmus, ca și pentru alți intelectuali contemporani cu el, progresul-conceptul ca o umanizare treptată a omenirii se putea înfăptui numai în condițiile unității spirituale a societății. La unitatea spirituală el aprecia că se ajunge prin cultură. Pentru marele umanist, *cultura* nu înseamnă erudiție, ci *umanizarea pornirilor instinctive prin contactul cu marile idei ale operelor literare*, îndeosebi ale celor aparținând antichității eline și latine. Omul ignorant dă frâu liber instinctelor în acțiunile sale, provocând prin aceasta neînțelegere și violențe.

Prin preocupările sale a adus o importantă contribuție la laicizarea învățământului, la construirea unui nou ideal de viață, umanist. A ramas cunoscut mai ales prin efortul sau de a supune unei critici severe teologia și scolastica medievală, absurdeleș fățarnicele pretenții ale bisericii.

Lucrarea sa „Elogiul nebuniei sau cuvântare spre lauda prostiei” (1503) este un exemplu de satiră necruțătoare la adresa celor stapâniți de ignoranță, fățarnicie și depravare. Preoții sunt

considerați ca fiind niște șarlatani care mențin cu buna știință ignoranța oamenilor pentru a se servi mereu de aceasta ignoranță. Natura este singurul obiect demn de a fi cunoscut. Pe Erasmus nu îl mai interesează cunoașterea celor patru tipuri cauze solicitate de învățătura scolastică, ci, dimpotrivă, cunoașterea esenței și naturii însăși a lucrurilor. Din mulțimea de forme cărora natura le-a dat naștere, el se oprește asupra omului care este, în concepția sa, o „divinitate pamântească, este cel mai sfânt altar pentru toate, este ancora ăpentru oricine”. Acest om trebuie însă educat, format în conformitate cu principiile care țin de o nouă morală, de un nou ideal de viață.

Venind în sprijinul unei asemenea convingeri, **lucrarile sale cu caracter pedagogic:**

» „Despre prima educație liberală a copiilor” în care tratează probleme generale ale educației;

» „Despre planul de învățământ” în care prezintă părerea sa asupra asigurării unei temeinice instrucții literare;

» „Educarea principelui creștin” ;

» „Educarea femeii creștine”;

„Despre educația bunei-cuviințe la copii” *dovedesc un respect deosebit față de om, față de nevoia acestuia de a fi educat, de a-și cunoaște și de a-și dezvolta înclinațiile*. Insistența cu care Erasmus militează pentru promovarea culturii este o expresie a încrederii lui în puterea educației. După părerea sa, izvorul tuturor virtuților oamenilor se află în educație. Spre deosebire de plante și animale, care dobândesc prin naștere însușirile lor caracteristice, omul le obține numai prin educație.

Ca toți reprezentanții Renașterii, Erasmus are în vedere formarea omului care întrunește în mod armonios calitățile unui organism sanatos și ale unui spirit cultivat și onest. **Respectul față de natura omului în genere și față de copil** în special se manifestă la acest umanist **prin** atenția pe care o acordă **particularităților individuale**. Ca și Quintilian pe care-l amintește deseori în lucrările sale, el considera ca înclinațiile copilului se dezvoltă în joc. De aceea, pentru a asigura mai ușor progresul în procesul educativ, **educatorul are datoria să cunoască aceste înclinații și să orienteze activitatea copilului în direcția lor**.

Încrederea umanista în cultură îl determină pe Erasmus să *subordoneze studiul disciplinelor realiste celor umaniste și în primul rând literatura care are o mare valoare educativă*. Cultura nu înseamnă însă erudiție, ci umanizarea pornirilor instinctive ale copilului prin contactul sau cu marile opere literare, inclusiv cele ale antichității greco-romane.

Instruirea elevilor va trebui să înceapă cu însușirea cuvintelor, iar pe această bază se vor cunoaște lucrurile. Un rol important revine studiului limbilor clasice, îndeosebi latina, care asigură o bună cunoaștere a operelor antichității și a bunelor moravuri.

Ca și prietenul său mai tânăr — Juan Luis Vives — Erasmus aprecia că cel mai **potrivit mediu pentru prima educație a copilului** îl constituie **familia**, iar dacă în cadrul acesteia nu este nimeni priceput să îndeplinească această sarcină, se va angaja un *preceptor* care va fi suficient de pregătit să facă acest lucru. La rândul său, preceptorul trebuia să îndeplinească niște *calități* care să îl apropie mai mult de copil și să îl ajute să se facă înțeles (sa fie tânăr, inventiv, voios și prietenos). Numai cei care nu vor putea plăti un educator particular bun își vor da copilul la școala publică.

Ridicarea prestigiului școlii în această epocă, cu toate criticile pe care chiar Erasmus le aduce în *Lauda nebuniei*, a făcut să apară, mai evidentă ca oricând înainte, necesitatea unor anumite calități specifice educatorului și a pregătirii acestuia în instituții speciale. Că lucrurile stau așa o dovedește prezența preocupărilor pentru calitățile educatorului, atât la Erasmus, cât și la Vives și la Rabelais.

Referindu-se la însușirile educatorului, Erasmus apreciază că acesta trebuie să fie tânăr pentru a se putea apropia de copil, să aibă spirit inventiv - pentru a face învățământul plăcut și să fie prietenos, voios, senin și binevoitor pentru a se face iubit de elevi. Eruditul umamst

consideră, pe buna dreptate, că elevul învață cu mai mult interes și spor atunci când îndeplinește această activitate cu plăcere. La rândul ei, o astfel de stare afectivă este provocată, mai ales în cazul elevilor mai mici, de atașamentul lor față de educator. De aceea, el aprecia că dragospea elevului față de profesorul său este un prim pas spre un studiu plăcut, atractiv.

Cel care în *Lauda nebuniei* spusese despre școli că sunt „...locuri de tristețe, pușcării, odăi de tortură” insistă asupra creării unei atmosfere care să înlăture teama și să cultive încrederea, stima reciprocă. În numele respectului față de om, Erasmus se ridică împotriva dictonului biblic ceare îndeamnă pe cel ce-și iubește copilul să folosească nuiava, precizând că printr-un astfel de mijloc nu se poate forma ființa umană pentru virtute. După părerea sa, educatorul va putea îndruma cu eficiență dezvoltarea copilului dacă își va întemeia intervenția pe provocarea sentimentului de rușine pentru acțiunile reprobabile și sentimentului de mândrie pentru ceea ce este pozitiv în conduita sa.

La Erasmus se observă o **preocupare de a orienta procesul educativ spre sensibilizarea spiritului uman**, aceasta realizându-se atât **prin metodele de educație, cât și prin conținutul învățământului**. Dacă în general umanștii apreciau că idealul de om spre care tindeau se putea atinge numai prin însușirea culturii clasice eline și latine, Erasmus este cel care, prin lucrările și prin autoritatea sa, a dat conținutului învățământului o orientare predominant clasicistă. În lucrările cu caracter pedagogic, Erasmus insistă, în primul rând, asupra căilor de însușire a limbii latine, pentru ca pe aceasta baza să se poată asigura lectura operelor antichității. El cere ca profesorul să aibă o cultură multilaterală, dobândită prin studierea mitologiei, astrologiei, geografiei, științelor naturale, istoriei și chiar arhitecturii. Profesorului i se cere o deosebită cunoaștere a tuturor acestor discipline, pentru a putea interpreta operele literare și filosofice ale clasicilor și a-i face pe elevi să guste frumusețea lor. Dacă trebuie studiate lucrurile din natură și proprietățile lor, spune Erasmus, aceasta să se facă nu pentru a le cunoaște, ci pentru a putea explica metaforele, comparațiile și figurile de stil. Iată cum marele umanist subordonează studiul disciplinelor realiste celor umaniste și în primul rând literaturii, apreciind că aceasta din urmă, mai ales, are o valoare educativă. Pentru ca elevul să poată gusta literatura, este necesar să cunoască foarte bine limba, și anume limba latină.

La începutul lucrării *De ratione studii*, Erasmus precizează că există două **forme ale cunoașterii**: o cunoaștere a lucrurilor și o cunoaștere a cuvintelor.

Erasmus rezervă limbilor întreaga perioadă a tinereții. Pentru el, studiul limbii latine clasice avea valoare nu numai pentru că asigura cunoașterea operelor literare ale antichității, ci și pentru că permitea cultivarea gustului pentru o exprimare elegantă, proprie latinei din perioada în care ea era încă o limbă vie. Astfel, însăși studierea limbii latine avea, în concepția sa, o valoare educativă, pe linia cultivării aceleiași sensibilități spirituale și a bunelor moravuri.

Insistând asupra valorii educative cu caracter etic a studierii limbii și literaturii latine, Erasmus nu scapă din vedere și un alt aspect formativ al studiului. El pune în evidență necesitatea educării judecății elevilor prin prelucrarea cunoștințelor. „...*Transformați în propria voastră gândire ideile juste și bune pe care le luați de acolo (din operele clasicilor), pentru ca ceea ce scrieți să devină gândirea și stilul vostru. Noi trebuie să ne asemănăm unei albine care culege sucurile din diverse plante, apoi le transformă în stomacul său într-un produs cu totul nou, cu o aromă proprie, diferită de aceea a tuturor plantelor din care ea le-a extrase*”.

O astfel de educație nu se realizează, în concepția sa, prin sistemul scolastic de instrucție, prin „dialectica medieval”, ci prin expunerea profesorului, călăuzit de principiile artei oratorice.

4.4. Juan Luis Vives — o educație potrivită naturii umane

Un alt reprezentant de seamă al gândirii pedagogice din epoca Renașterii a fost **Juan Luis Vives**. Principala scriere cu caracter pedagogic a lui Vives este *Despre obiectele de învățământ* (1531) o adevărată lucrare de pedagogie sistematică. Se cuvine să se facă precizarea că Vives, mai mult decât oricare din predecesorii și contemporanii săi, încearcă să-și întemeieze teoria pedagogică pe o bază psihologică. De altfel, el a elaborat și o lucrare cu caracter psihologic

Tratat despre suflet și viață (1538), după Maurice Debesse este un curios tratat de psihologie empirică avant la lettre“.

Vives a elaborat lucrarea sa psihologică dintr-o perspectivă pedagogică: *sufletul trebuie cunoscut, pentru a putea fi condus*.

Pedagogia lui Vives a fost și ea influențată de aceea a unui alt originar din Peninsula Iberică — Quintilian. Scrierea lui Vives beneficiază însă de o experiență practică mai bogată și de o fundamentare psihologică, pe care n-o putuse avea înaintașul său, cu 1450 de ani înainte.

Deși s-a aflat sub influența religiei creștine, iar concepția sa filosofică este dualistă, Vives are numeroase idei progresiste. După opinia sa, omul trebuie să trăiască în conformitate cu legile naturii. *Educația să se facă în familie*, de către mamă. Dacă familia nu poate să se ocupe de educație, să se trimită copilul la o școală publică, într-un oraș apropiat. Vives — ca unul care a fost victima internatelor medieval adresa părinților îndemnul de a nu-și lăsa copiii interni. Pedagogul spaniol — mai mult decât oricare din predecesori considera *necesară lărgirea ariei de cuprindere a învățământului*. Mai mult, cerea organizarea unor școli de stat, în care să aibă acces și cei săraci. Fiecare comună să aibă o școală elementară și fiecare provincie o academie. Și el, ca și alți pedagogi, a căutat locul cel mai potrivit pentru așezarea școlii, încât să se evite influențele negative. Acest loc, aprecia Vives, se află pe malul mării, în vecinătatea „negustorilor cumsecade“.

Problema calităților și pregătirii profesorului îl preocupă și pe el, pentru că, după aprecierea sa, copiii nu pot fi lăsați pe seama nepregătiților. Înșușirile unui bun profesor după Vives sunt: să fie prietenos cu copiii, să aibă o întinsă cultură, să fie priceput în arta predării și foarte important — să fie pentru elevii săi exemplu în toate.

Procesul de învățământ, după Vicens, va trebui să *înceapă de la o vârstă fragedă*, sub *formă de joc*. Mama să-l învețe pe copil literele cu ajutorul jocului. Totodată, jocul este și un mijloc de a cunoaște aptitudinile copiilor, așa după cum afirmase și Quintilian.

În procesul de asimilare a cunoștințelor se va înainta, progresiv, *treptat* - de la ușor la greu, de la necunoscut la cunoscut. Învățământul să fie plăcut; pentru aceasta, se vor introduce cuvinte de duh, istorioare, menite să provoace buna dispoziție.

Pentru a se asigura o temeinică însușire a cunoștințelor, acestea se vor repeta. Vives a dat indicații cu privire la memorarea cunoștințelor, relevând valoarea, în acest sens, a citirii cu glas tare (participă două simțuri) și a expunerii cunoștințelor în fața altora. Învățând pe altul, elevul își va fixa propriile sale cunoștințe.

Ca mijloc de stimulare a elevului la învățătură, Vives recomanda recompensa, lauda, mustrarea, dar și alternarea învățaturii cu odihna și cu exercițiile fizice și jocurile.

Intenționând să iasă de sub povara tradiției, Vives a *încercat o selecție a cunoștințelor*, în vederea *precizării unui plan și a unei programe de învățământ*. Criteriul de selecție îl constituie utilitatea. La început, *între 7 și 16 ani, se vor studia limbile*, întrucât vorbirea este cea mai necesară omului pentru comunicare. *Mai întâi se va învăța limba maternă și numai după aceea limba străină*. (Erasmus cerea ca întâi să se învețe latina și apoi limba maternă.) De la 15-16 ani urma studiul celorlalte discipline, apreciate ca fiind mai grele - științele naturii. Studiul acestora urma să se facă prin *observarea directă a lucrurilor și fenomenelor*, prin *perceperea lor prin cât mai multe simțuri*. Pe baza datelor obținute prin simțuri, se ajunge la reguli generale. Este prezentă astfel ideea *metodei inductive*, ca mijloc de ridicare de la fapte la generalizări în procesul de învățământ. Alături de *intuiție, conversație și vizite*, Vives recomandă, pentru însușirea și fixarea cunoștințelor, și *activitatea practică* (Tratat despre suflet'). Prezența acestei idei îl face pe pedagogul spaniel Victor Garcia Hoz să-l considere pe Vives ca pe un înaintaș direct al teoriei americane din secolul nostru, cunoscută sub denumirea de *learning by doing* (*să se învețe făcând*).

4.5. Aspirația spre omul universal - Francois Rabelais

O deosebită contribuție la dezvoltarea teoriei pedagogice a Renașterii a avut scriitorul francez **Francois Rabelais** (1494—1553) prin opera sa Gargantua și Pantagruel. Opera sa este pătrunsă de ideile Renașterii, de prețuirea culturii antice: a limbilor și filosofiei clasice. Întreaga sa lucrare este o expresie a reacției față de biserica catolică, față de ignoranța, obscurantismul și unilateralitatea călugărilor. Prin referirile sale la problemele educației, Rabelais voia să dezvăluie încă un aspect al influenței dăunătoare pe care ignoranța călugărilor o exercita asupra oamenilor.

Ideile pedagogice ale lui Rabelais rezultă, pe de o parte, din critica pe care o face practicii educative scolastice, iar pe de altă parte, din prezentarea procedeelelor noi de educație, specifice umanismului Renașterii.

Rabelais face o critică viguroasă și multilaterală sistemului de educație feudal, începând cu condițiile inumane în care sunt obligați să trăiască elevii în colegiile de pe lângă mănăstiri, până la dezvăluirea consecințelor negative ale practicii educative scolastice.

În numele omeniei, al atitudinii umaniste se ridică Rabelais împotriva nepăsării față de condițiile în care erau puși elevii să trăiască. Totodată este criticată și ignoranța călugărilor, care voiau să apară în fața oamenilor ca singurii deținători ai culturii.

Pentru a pune în evidență opoziția dintre educația feudală de tip vechi și **educația nouă**, în spirit renașcentist, Rabelais compară educația pe care a primit-o Gargantua de la un preceptor teolog scolastic, cu educația ce i-a fost dată tânărului Eudemon de către un preceptor umanist, Ponocrates. Sub îndrumarea dascălului său, Gargantua, într-un timp foarte îndelungat, nu reușise decât să învețe pe de rost câteva manuale, fără a i se fi cultivat inteligența, bunul simț, prețuirea ordinii și curățeniei. Eudemon, care fusese educat de dascălul umanist, era cult, îngrijit, capabil să exprime frumos ceea ce învățase. După această confruntare între cei doi tineri, educați după sisteme diferite, Gargantua este dat în seama dascălului umanist — Ponocrates. Acesta însă nu acționează imediat, ci numai după ce trece un timp. În motivarea acestui procedeu Rabelais aduce următorul argument: „Natura nu suferă prefaceri subite fără de-mpotrivire mare” marcând faptul că **în procesul educației să se țină seama de legile naturii**. Rabelais nu mai revine asupra acestei idei și nu o dezvoltă, dar ea rămâne prezentă în teoria sa pedagogică.

Noul educator al lui Gargantua, urmărind realizarea altui scop educativ, va folosi alte mijloace. Rabelais este încrezător în puterea educației, dar el nu ascunde nici faptul că o educație necorespunzătoare are consecințe dăunătoare pentru dezvoltarea naturii bune a omului.

De aceea trebuie să se manifeste **grijă pentru alegerea educatorului**. Ca un adevărat pedagog renașcentist, Rabelais pune în fața educației sarcina de a pregăti un om universal. Această „universalitate” se vedește în pregătirea intelectuală.

Din aceste exemple, Rabelais trage o serie de concluzii cum ar fi:

- educația necorespunzătoare are consecințe dăunătoare 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”;
- această „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.

„Crezul pedagogic” al lui Rabelais, privind **conținutul învățământului**, a fost expus de el *sub forma unei scrisori pe care Gargantua o scrie fiului său Pantagruel*, și în care îi fixează un adevărat plan de învățământ și chiar **un început de programă școlară**.

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

- cunoașterea limbilor străine (greaca, latina, araba, ebraica etc);

- cunoașterea naturii;
- studierea medicinei, astronomiei, științelor politice, a muzicii;
- cunoașterea omului.

Dacă pentru Erasm **obiectivul esențial al educației** îl constituia cultivarea gustului pentru operele literare ale clasicismului antic, **pentru Rabelais** acest obiectiv **il constituie erudiția**. Rabelais are în vedere formarea unui cunoscător atât al clasicismului, cât și al științelor naturii. Gargantua cere fiului său:

- » să învețe mai multe limbi: greaca, latina, araba, ebraica;
- » să studieze științele naturii și să cunoască tot ceea ce se află pe pământ și sub pământ, toate apele cu toți peștii, toți arborii cu toate păsările și toate ierburile;
- » să învețe medicina, știința politică, arhitectura, astronomia și muzica, adăugând la toate acestea, cunoașterea omului.

În două din capitolele operei Gargantua (XXIII și XXIV), Rabelais face numeroase referiri la **mijloacele de educație și instrucție**. Astfel, el avea în vedere: ● folosirea eficientă a timpului de studiu; ● alternarea efortului fizic cu cel intelectual; ● lectura unor lucrări cât mai variate; ● vizitarea unor ateliere, laboratoare etc.; ● discutarea celor citite sau văzute; ● confecționarea diferitelor obiecte, aparate etc.; ● contactul cu munca oamenilor, cu produsele activității acestora; ● stimularea interesului elevului pentru învățare; ● repetarea celor învățate etc.

Pentru ca **ceea ce s-a însușit să se poată păstra timp îndelungat, se repeta des, atât în timpul zilei, cât și seara**. Repetarea se făcea mai ales prin conversație. În această direcție contribuția sa este deosebită. Preceptorul umanist al lui Gargantua — Ponocrates are meritul de a fi fixat un **regim de muncă și odihnă** care-i permite acestuia să folosească eficient orice oră din zi. De dimineață până seara târziu, Gargantua era încontinuu ocupat, dar mereu interesat în tot ceea ce făcea. Secretul succesului lui Ponocrates se află în faptul că el știe să alterneze efortul intelectual cu cel fizic, îndepărtând astfel oboseala.

Timpul destinat însușirii cunoștințelor era petrecut cu **lectura** de cărți, **vizitarea** de diverse ateliere manufacturiere, de laboratoare, farmacii, **confecționarea** de diverse „mașini automate”, **discutarea celor citite și văzute**. Spre deosebire de Erasm, pedagogul francez caută să-l lege pe tânăr mai mult de realitățile concrete ale lumii; el îl duce pe elevul său în natură, dar îl pune în contact și cu produsele muncii oamenilor, cu tehnica de lucru, legând astfel și mai mult învățământul de viață. Însușirea cunoștințelor trebuia să se realizeze, după părerea sa, în mod activ, prin intuiție, plăcut, pe baza stimulării interesului.

Realitatea înconjurătoare era obiectul, imboldul și câmpul de aplicare al cunoașterii elevului. Venind în contact cu lucrurile, Gargantua simțea nevoia să le cunoască, pentru ca după aceea să dorească să execute și el ceea ce vedea la alții.

Grija pentru **dezvoltarea fizică** se manifesta prin practicarea zilnică a exercițiilor fizice, a sportului și prin mînuirea armelor. În zilele ploioase, când nu putea face exerciții de gimnastică, Gargantua îndeplinea o muncă fizică: strângea fânul, căra snopii sau tăia lemne. În acest sens este exprimată prețuirea pentru munca fizică, relevarea aspectului său educative și un progres față de vechea concepție care manifesta dispreț sau pur și simplu nu avea în vedere o astfel de muncă.

În lucrarea *Gargantua și Pantagruel* se întâlnește și preocuparea și pentru **educația estetică**. Tânărul elev se îndeletnicea după-amiezele cu pictura, cu sculptura și chiar cu muzica, iar sărbătorile și le petrecea în afara orașului, recitând, cântând, versificînd. Toate acestea însemnau cultivarea gustului pentru literatură.

Întreaga pregătire intelectuală și fizică, asupra căreia insistă așa de mult Rabelais, trebuia să contribuie la formarea morală a tânărului, la formarea conștiinței sale. În acest sens se întâlnește în Gargantua o caracterizare a unui personaj prin care Rabelais pune în evidență profilul moral al omului pe care el îl prețuia : „Nu-i habotnic, nu-i zdrențuros și slinos; e cinstit, voios, hotărât, cumsecade tovarăș ; muncește, trudește, îi ocrotește pe obijduiți, îi mîngâie pe

obidiți, îi ajutorează pe betegi”. Este prezentat aici profilul omului pe care îl are în vedere: cinstit, voios, hotărât, harnic, opus monahului format prin educația feudală: leneș, superstițios, ipocrit.

4.6. Michel de Montaigne — gentilomul ca ideal al educației

Reprezentantul cel mai de seamă al umanismului francez a fost **Michel de Montaigne** (1533-1592). Ideile lui F. Rabelais despre educație sunt continuate, în aceeași zonă geografică (Franța), de un alt mare reprezentant al umanismului renascentist, Michel de Montaigne. Opera sa principală intitulată „Eseuri” cuprinde numeroase *idei privitoare la nevoia de educație într-o societate aflată într-un proces de schimbare profundă*. Îndeosebi în doua dintre capitolele acestei lucrări, intitulate „Despre înfumurarea dascălicească” și „Despre creșterea copiilor”, autorul francez face o critică severă educației de tip feudal și, la fel ca Rabelais, încearcă să îi facă pe puternicii zilei să înțeleagă că este nevoie de o schimbare și în modul de a-i forma pe tineri.

La Montaigne, ca și la Rabelais, întâlnim o severă critică a educației de tip feudal. În critica sa însă, el insistă îndeosebi asupra caracterului mecanic al instrucției care se bazează exclusiv pe memorare și care neglijează cerința de a se cultiva concomitent și judecata. *„Noi nu muncim decât să ne încărcăm mintea, iar înțelegerea și cugetarea le lasăm goale. Precum păsările cerului se duc uneori în căutarea grăunțelor și le aduc în cioc, fără să le știrbească, ca să le dea puilor, așa și dascălii noștri urmăresc știința și o țin pe vârful buzelor, numai ca să-i dea drumul din gușă în vânt”*.

Aceiași profesori, care din pedantism puneau pe prim plan erudiția, nesocotind dezvoltarea spiritului, foloseau, atunci când elevii lor nu vedeau suficientă râvnă în memorarea cunoștințelor, pedeapsa corporală. *Montaigne se ridică împotriva folosirii bătăii*, arătând că aceasta cultivă ura copiilor împotriva științei.

Scopul educației în concepția lui îl constituie *formarea unui om cu corp sănătos, cu judecata bine formată și cu un suflet duios*. Acesta este omul *de societate - gentilomul* — care are mai multă experiență de viață și judecată decât cunoștințe.

Deși discută cu interes problemele pedagogice și le acordă o mare importanță, Montaigne nu crede în puterea educației de a transforma natura umană. După părerea sa, aceasta ajută numai să se dezvoite ceea ce îi este dat omului prin natură. Ca și Rabelais, Montaigne are în vedere educația fiilor de nobili, pe care o vede realizată tot prin mijlocirea preceptorului. Dacă autorul operei Gargantua insistă asupra însușirii unui mare volum de cunoștințe, Montaigne pune accentul pe prelucrarea acestora. Elevul său trebuie să devină un om cu judecată, care reflectează asupra lucrurilor, fiind astfel capabil să-și însușească știința și să acționeze. La Montaigne predomină punctul de vedere „formative” al instrucției. Însușirea științei se face pentru cultivarea judecății, înțelepciunii și bunătății. După părerea sa, nu se cuvine să se acorde atenție acelor cunoștințe care „nu ne învață nici a gândi drept, nici a face bine”. Ceea ce îl interesează pe Montaigne dintr-o știință sau dintr-o cunoștință este mai ales efectul său educativ, privit din două direcții, dezvoltarea intelectuală și educația morală. Este exprimată aci ideea caracterului educativ al procesului de învățământ, asupra căruia vor insista mai târziu numeroși pedagogi, îndeosebi Herbart. În concepția lui Montaigne, însușirea cunoștințelor, dezvoltarea gândirii și cultivarea bunătății constituie un tot unitar, la temelia căruia se află înțelegerea și prelucrarea științei acumulate.

Pentru asigurarea formării gentilomului, după Montaigne, mai întâi trebuie să se învețe *filosofia*. Dar nu sistemele filosofice, nu istoria filosofiei, ci mai mult *o filosofie morală*, care să dea prilej elevului să cugete, să reflecteze asupra unor categorii etice, cum ar fi bravura, justiția, adevărul etc. Pe această cale se *formează judecata și se cultivă bunătatea*. Alături de filosofie se vor studia: *istoria, poezia, logica, fizica, geometria, retorica, limbile*.

Referindu-se la *mijloacele de educație*, Montaigne insistă mai ales asupra *conversației socratice*, pentru că aceasta asigură înțelegerea cunoștințelor, stimulează gândirea elevului și i-o

dezvoltă. Conștient de faptul că dezvoltarea nu se poate realiza în afara efortului, Montaigne îndemna preceptorul să-1 *pună pe elev în situații care cer străduință*.

Altă metodă relevantă de Montaigne este **exercițiul**, pe care el îl are în vedere atât pentru învățarea limbilor, cât și pentru formarea deprinderilor morale. Omul devine bun, în concepția gânditorului francez, nu numai cunoscând binele, ci și exersându-se în practicarea acțiunilor pozitive.

Perioada studiilor se încheie cu o călătorie a tânărului, condus de preceptor, pentru ca să dobândească cunoașterea lumii, prin contactul cu oamenii.

În problema educației femeii, Montaigne se situează pe poziții tradiționale. El considera femeia ca incapabilă să se folosească de știință și, de aceea, nici nu se ocupă de formarea ei. Mai mult, acceptă punctul de vedere al unora dintre contemporanii săi, care apreciau că „o femeie este destul de învățată dacă poate deosebi cămașa de zeghea soțului ei”.

4.7. Thomas Morus și Thomasso Campanella - educația ca fundament al muncii

Întemeietorul socialismului utopic — **Thomas Morus** (1478-1535) dezvoltă în cartea I a lucrării sale *Utopia* consecințele sociale ale procesului de acumulare primitivă a capitalului: depozitarea țăranilor de pământ, goana după câștig a celor bogați, exploatarea maselor. Cauza acestor neajunsuri, arată Morus, se află în existența proprietății particulare. O societate echitabilă nu poate fi decât aceea în care a fost lichidată această formă de proprietate. În cartea a II-a a lucrării sale, Morus descrie modul de trai al oamenilor de pe insula *Utopia*, unde proprietatea și producția au un caracter comun.

Ideile despre educație ale lui Morus sunt expuse îndeosebi în capitolul *Despre arte și meserii*. Aici el susține ideea unui învățământ general, pentru toți copiii, în limba maternă. Școala, organizată de către stat, asigură utopienilor un învățământ pe baza căruia ei își însușeau atât cunoștințele teoretice „după învățăturile din bătrâni“, cât și deprinderile de muncă pe ogoarele din vecinătatea orașului. Munca manual constituie, pentru Morus, și un mijloc de dezvoltare fizică a elevilor. Pe lângă agricultură, fiecare tânăr este obligat să învețe o meserie, la alegere (zidăria, fierăria, dulgheria, țesutul etc.). De regulă, copiii învață meseria părinților „pentru că pe cei mai mulți, însăși firea lor îi împinge la aceasta”.

Educația este egală pentru bărbați și femei. Bărbații se orientează spre acele meserii care cer un efort fizic mai mare. Cei mai dotați și harnici dintre tineri, aleși prin vot secret, sunt scutiți de muncă fizică și îndrumați să facă studii superioare. Dacă vreunul nu corespunde, este trimis înapoi printre muncitori; dacă vreun muncitor cu brațele vâdește aptitudini deosebite pentru studii și face progrese într-o știință sau alta, e trecut în rândul învățaților, dintre care se recrutează preoții, diplomații și conducătorii.

Deosebit de valoroasă ne apare ideea continuării de către adulți a preocupărilor pentru propria instruire. Cei mai mulți dintre aceștia folosesc timpul liber pentru a asculta expunerile ce se țin în fața celor care fac studii superioare: „...o bună parte a oamenilor din popor, bărbați și femei, spune Morus, își închină zilnic ceasurile ce le rămân slobode după munca cu brațele, îmbogățirii minții lor”, pentru că ei văd adevărata fericire în liberarea și luminarea sufletului lor. Sunt anticipate aici două idei contemporane: lichidarea contrastului dintre munca fizică și cea intelectuală și educația permanentă. Pe insula Utopia nu numai că toți oamenii muncesc, dar tuturor le este proprie preocuparea de a îmbina munca fizică cu activitatea menită să le asigure dezvoltarea intelectuală și satisfacerea cerințelor culturale. Astfel, ei reușesc să dobândească o dezvoltare armonioasă, purtând în aceeași măsură grija și pentru cerințele trupului, și pentru cele ale spiritului.

Un alt raare socialist utopist care s-a ocupat în scrierile sale de problemele educației a fost **Thmasso Campanella** (1568—1639). Acesta, în lucrarea sa *Cetatea soarelui*, scrisă în 1602 și tipărită în 1623, susține o serie de teze asemănătoare cuacelea ale lui Morus. Ca și utopistul englez, Campanella apreciază că izvorul tuturor nedreptăților sociale îl constituie proprietatea particulară. De aceea, în *Cetatea soarelui*, proprietatea este comuna, iar munca este generală și

obligatorie. Muncind toți, durata activității zilnice în producție se reduce la 4 ore. Totodată, munca se desfășoară pe baze științifice. În aceste condiții se acordă mult interes pregătirii tinerei generații. Educația este o problemă de stat, iar învățământul este general, obligatoriu și gratuit.

La Campanella, ca și la Morus, este prezentă ideea *educației armonioase* realizată prin exerciții de gimnastică, prin însușirea unei largi sfere de cunoștințe din diverse domenii și prin învățarea mai multor meserii. Oamenii din *Cetatea soarelui* acordă o deosebită prețuire științelor, ale căror cuceriri sunt folosite în activitatea lor productivă. Tocmai pentru a fi la curent cu ceea ce se realizează în alte țări pe plan științific, *solarienii* învață limbile străine. Prezintă interes motivul pentru care Campanella consideră necesară învățarea mai multor meserii și a mai multor științe. Cel ce învață o singură meserie sau știință, apreciază autorul *Cetatei soarelui*, nu numai că nu o știe bine nici pe aceea, dar este și insuficient dezvoltat din punct de vedere spiritual. Cei care au învățat mai multe științe prin contact cu lucrurile din natură sunt inteligenți și obișnuiți cu cercetarea lumii. Este, așadar, subliniată ideea unui larg orizont științific, care asigură nu numai o profundă cunoaștere a unei științe ci și o dezvoltare intelectuală corespunzătoare unei activități eficiente.

În *Cetatea soarelui învățământul are un caracter plăcut, realizat pentru cei mici prin povestiri și cu ajutorul intuiției*. Pe zidurile celor 7 circumferințe care alcătuiesc cetatea sunt desenate și pictate figure din toate domeniile cunoașterii umane (figuri matematice, însoțite de explicații, definiții și imagini din viața diverselor popoare etc.). *Solarienii* au muzee și laboratoare în care se fac diverse experiențe cu caracter didactic; datorită utilizării intuiției, demonstrației, copiii solarienilor, susține Campanella, își însușesc toate științele fără efort, aproape în joacă, încă înainte de a împlini vârsta de 10 ani.

Lăsând de o parte supraaprecierea posibilităților copiilor de a-și asimila la o vârstă fragedă aproape toată știința, nu putem să nu apreciem ideea pedagogică valoroasă a creșterii eficienței instrucției prin utilizarea unor *metode menite să stimuleze activitatea intelectuală a elevilor*. Spre deosebire de M. de Montaigne, la care eficiența instrucției era consecința efectuării unor raționamente asupra unor noțiuni filosofice, Campanella pune accentul pe contactul nemijlocit cu lucrurile, prin care este stimulată activitatea gândirii.

Ca și la alți umaniști, este prezentă la Campanella ideea însușirii unei meserii pe baza cunoașterii înclinațiilor tinerilor. Paradoxal însă, această cunoaștere se putea obține, după el, prin consultarea horoscopului.

Ca și locuitorii insulei *Utopia*, solarienii adulți, după cele 4 ore de muncă, sunt preocupați de dezvoltarea lor armonioasă.

Constatare:

Din tabloul teoriilor și ideilor pedagogice din epoca Renașterii rezultă că acestea erau o expresie a protestului noii clase, care se forma, împotriva practicii și teoriei pedagogice de tip feudal. Orientării unilaterale, specifice educației vechi, îi lua locul preocuparea pentru dezvoltarea armonioasă a omului, prin grija pentru fizicul și sănătatea sa, ca și pentru întreaga sa viață spirituală. Tocmai în vederea formării unui astfel de om, umaniștii secolelor XV—XVII s-au orientat spre un nou conținut al învățământului, dominat de cultura clasică și împrăștiat de noile cuceriri ale științelor acelei epoci. Unei noi viziuni asupra naturii umane, a condițiilor sale de dezvoltare și a unui nou conținut al instrucției îi corespund o nouă atitudine față de copil — plină de sollicitudine și înțelegere — și noi mijloace de educație și instrucție.

Chiar dacă țelurile și mijloacele expuse de teoreticienii educației din această perioadă nu au fost totdeauna precis conturate, ele au dat un puternic impuls activității practice și teoretice ulterioare, stimulând apariția unei noi științe — poate cu cea mai lungă perioadă de constituire — *pedagogia*.

4.8. Educația și învățământul în țările române (secolele XIV-XVI)

Cele mai vechi documente ce s-au păstrat și care atestă o viață economică, socială și culturală în statele feudale românești datează din anii 1374 (Țara Românească) și 1388 (Moldova). Ne se cunoaște însă precis dacă ele au fost scrise în mănăstirile existente pe teritoriul acestor state sau la mănăstirile de la Muntele Athos. Nici existența școlilor la mănăstirile din țările române în secolele XIII și XIV nu poate fi susținută cu precizie, dată fiind lipsa unor documente care să ateste acest fapt.

Începând însă din secolele XV-XVI este amintită existența *școlilor de gramatici* care pregăteau știutori de carte necesari în cancelariile domnești. Limba utilizată era slavona sau latina. Sunt remarcate și o serie de școli mănăstirești înființate pe lângă episcopii și mitropolii (la mănăstirea Neamțu, Putna, Voronet, Bistrița ș.a.). Ștefan Bărsanescu (1971) consideră că, îndeosebi la școala care funcționa pe lângă Putna, se predau retorica, logica și muzica.

Introducerea tiparului în țările române și tipărirea primelor cărți slavone de către Macarie (Liturghier – 1508, Octoih – 1510, Evangheliar – 1512), reprezintă un moment important pentru dezvoltarea culturii românești. Tot acum iau ființa și alte școli pe lângă bisericile cu tradiție, cum a fost biserica din Scheii Brașovului care este considerată cea mai veche școală românească atestată documentar. Școlile catolice funcționau în toată Transilvania, dar și în unele orașe din Moldova și Muntenia și erau mult mai bine organizate datorită condițiilor care le erau create.

Învățământul și, respectiv, educația, nu se limita în țările române numai la pregătirea slujitorilor bisericii sau a slujitorilor din cancelariile domnești. Pentru a fi în măsură să ocupe diverse dregătorii sau chiar să domnească, fiii marilor boieri erau pregătiți ca oșteni și viitori sfetnici de nădejde ai domnului la *Curtea domnească*.

Faptul că acești tineri primeau educația cuvenită și îndrumările necesare pentru a putea fi utili în lupta sau în îndeplinirea unor slujbe domnești, este dovedit și de prima operă literară originală românească: „Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul sau Theodosie”. Aceasta lucrare, elaborată la începutul secolului al XV-lea, se constituie și într-o prima lucrare literară despre educație, întrucât conține numeroase idei cu privire la educația morală și politica a celor ce vor urma la domnie sau vor îndeplini importante funcții în conducerea statului. Un moment important în dezvoltarea învățământului în țările române l-a constituit acele eforturi menite să organizeze desfășurarea unui învățământ în limba română. *Scrisoarea lui Neacșu* din Câmpulung- Muscel adresată judeului Brașovului în 1521 dovedește faptul că încă de atunci se scria și, desigur, se învăța în limba română.

Traducerea din slavona în limba română a textelor bisericesti reprezintă o necesitate și sunt cunoscute asemenea exemple: *Codicele Voronețean*, *Psaltirea Scheiană*, *Psaltirea Hurmuzaki*, *Psaltirea Voronețeană*. Cu atât mai necesară era traducerea cărților bisericesti în limba română pentru românii din Transilvania.

Sprijinirea acestui proces de către biserica luterană și cea calvină interesate în dezvoltarea unor forme de învățământ în limba maternă, a contribuit la răspândirea acestor traduceri în toate teritoriile românești. Înființarea tipografiei lui Coresi și dezvoltarea școlilor bisericesti în care se învăța în limba română a contribuit la dezvoltarea conștiinței naționale și la crearea condițiilor prielnice organizării unui sistem de învățământ care să răspundă nevoilor populației românești. Alături de școala din Scheii Brașovului, au funcționat școli asemănătoare la București (la biserica Sf. Gheorghe-vechi – 1575), la Cotnari (școala latină de la Cotnari – 1561) ș.a.

Pătrunderea 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 pătrundă 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

amplarea pe care o luase protestantismul în Transilvania, Stefan Bathorx 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 cultura al tuturor celor care trăiau pe aceste meleaguri.

Problemele educației în opera *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie*

La începutul secolului al XV-lea a fost elaborată prima operă literară originală românească *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Theodosie*. Fiind o scriere cu caracter parenetic (pareneuo - a sfatui, a îndemna), ea cuprinde numeroase idei cu privire la educația morală și politică a viitorului domnitor și a marilor boieri.

Prin „învățăturile,, sale, Neagoe Basarab arată fiului și urmașilor săi la domnie căile prin care ei pot dobândi autoritatea neștirbită în fața boierilor.

În concepția învățatului voievod muntean, domnitorul este educatorul sfetnicilor și supușilor săi; el își poate asigura prestigiul și autoritatea necesare conducătorului, atât prin exemplul său cât și prin modul în care știe să-și aleagă și să-și formeze colaboratorii apropiați.

Pentru aceasta, domnul trebuie să fie „desăvârșit și întreg”, adică întotdeauna echilibrat și cumpătat. „*Că dacă vor vedea alții cum faci tu, și aceia vor vrea iar așa să facă, și fiind tu domn, vor vrea să privească la acelea ce și tu vei privi*”.

Exemplul nu ajunge; domnul trebuie să-și depășească în învățătură și înțelepciune boierii. Știindu-1 cu minte, boierii îl vor respecta și urma, altfel, va fi domn numai cu numele. Numai domnul înzestrat cu minte va putea da altora învățătură, numai el va putea fi slujit cu dragoste și cinste.

Concepția despre domnie a voievodului român este una nouă, de tip renescentist. Idealul de domn nu este războinicul, nici despotul autocrat, ci omul ajuns la înțelepciune prin instruire.

În repetate rânduri Neagoe Basarab revine asupra îndemnului ca domnul să se păstreze întotdeauna „desăvârșit și întreg”. „Cuvântul al 21-lea” din „învățături” constituie un elogiu adus minții, pe care Neagoe o înțelege ca o forță rațională capabilă să domine pornirile instinctive. *Mintea* — în accepțiunea voievodului muntean amintește de sufletul rațional al lui Aristotel, care ține sub ascultare sufletul vegetativ și pe cel animal.

Acest tip de domn, după autor, călăuzit în toate faptele sale de rațiune, se va purta cu slujitorii și supușii săi ca un grădinar care la timp potrivit își curăță grădina de ramuri uscate. Întotdeauna va proceda însă „cu lege și judecată”. Criteriul de alegere a sfetnicilor îl va constitui nu *originea*, ci *meritul*. Un domn instruit, călăuzit de rațiune, nu poate să-și aleagă sfetnici decât dintre aceia care au făcut dovada credinței și capacităților lor intelectuale. Aceasta, cu atât mai mult cu cât bunele tovarășii vor avea effect pozitiv asupra dezvoltării domnului însuși.

Voievodul român își propunea să schimbe cursul unor tradiții care frâneau progresul țării (domni lipsiți de autoritate, care se lasau conduși de marii boieri sau de propriile lor capricii, gata să-și părăsească țara atunci când hotarele ei erau călcate de dușman). Dacă întreaga țară se află în puterea domnului, această putere se cere să fie ea însăși călăuzită de rațiune și patriotism.

ACTIVITĂȚI PENTRU STUDIU INDIVIDUAL

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

2. Argumentați măsura în care umanismul Renașterii, ca amplă mișcare de erudiție cu manifestări în literatură, filosofie, istorie sau morală, a produs schimbări esențiale și în concepția privitoare la educație.

3. Comentați expresiile lui Erasmus din Rotterdam: „Omul este o divinitate pamântească”; „Cine se urăște pe sine nu poate iubi pe alții”?

4. Analizați comparativ practicile educative scolastice și practicile educative noi, specifice umanismului Renașterii, așa cum sunt ele prezentate în principala lucrare a lui François Rebelais – „Gargantua și Pantagruel”.

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

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

7. Studiați și analizați conținutul *Educația și învățământul în țările române* (secolele XIV-XVI), utilizând și indicând 2-3 izvoare de specialitate (ex.I. G: Stanciu, 1977, O istorie a pedagogiei universale și românești)

8. Clarificați specificul educației de tip cavaleresc în țările române în sec. XIV-XVI.

9. Detaliați specificul organizării învățământului în limba română în țările române din acea perioadă.

PAGINĂ DE STUDIU COMPLEMENTAR

Vittorino Rambaldoni da Feltre (1378 - 1446)

Vittorino da Feltre a studiat la Padova dialectica, filosofia, retorica și matematica, pentru care a avut o deosebită predilecție. Un timp, a funcționat ca profesor la Universitatea din Padova, dar, nemulțumit de comportarea studenților, se retrage și deschide un alt colegiu, de data aceasta la Veneția. După un timp, prin 1422—1423, răspunde chemării unui marchiz de a deschide la *Mantova* o școală, într-o vilă pe care acela i-a pus-o la dispoziție. *Vila* era cunoscută sub numele de *gioiosa - casa bucuriei și a desfătării*; da Feltre a transformat vechea denumire în *giocosa - casa voioșiei, a jocului*. Noua școală se afla în parcul palatului, iar Rambaldoni a căutat să profite de toate avantajele pe care i le oferea o astfel de așezare. La început, școala cuprindea numai pe copiii marchizului. Treptat, s-au adăugat și alții, numărul lor ajungând până la 70. Alături de fii de nobili, unii dintre ei veniți din Grecia, Franța și Germania, da Feltre a reușit să aducă și copii săraci, pe care-i ținea într-o casă vecină, dar îi instruia împreună cu ceilalți. Numărul relativ mare al elevilor l-a obligat să-și apropie numeroși colaboratori, de diverse specialități: gramatici, dialecticieni, matematicieni, pictori, dansatori, cântăreți vocali, profesori de călărie. Așa cum se întâmpla de multe ori în vremea aceea, profesorii săi de greacă erau elevi la limba latină.

Se observă la acest pedagog numeroase idei noi pentru vremea lui: luarea în considerare a înclinațiilor copiilor, îmbinarea supravegherii cu disciplina blândă, preocuparea pentru cultivarea unei exprimări frumoase, după modelul retoricii romane, instruirea publică în locul celei cu preceptor ș.a. Toate aceste elemente ne duc cu gândul la un pedagog antic și anume la *Quintilian*. Într-adevăr, da Feltre a fost influențat de acesta. Tocmai în timpul în care își făcea studiile, lucrarea lui *Quintilian* „Institutio oratoria” a fost pusă în circulație de un florentin, iar unul dintre profesorii săi de la Padova îi populariza conținutul cu un deosebit entuziasm. Dealtfel, unul din elevii lui da Feltre vorbește în mod expres despre admirația dascălului său pentru marele retor roman.

Școala de la Mantova nu s-a desființat odată cu moartea lui Vittorino da Feltre (1446). La conducerea ei s-au perindat o serie de elevi de-ai săi. Aceștia însă n-au reușit să-i mențină vechiul renume și, treptat, a decăzut.

Contemporan și prieten cu Rambaldoni a fost un alt practician al școlii în Renaștere - **Guarino Veronese**, care a condus o școală asemănătoare la Ferrara. Și aici elementele umaniste se împleteau cu cele medievale.

Erasmus din Rotterdam (1476—1536)

Desiderius Erasmus din Rotterdam - rămas de mic orfan, pentru a putea studia, a fost obligat să-și petreacă anii copilăriei și tinereții în mănăstiri. După ce studiază la școli mănăstirești din Olanda, obține o bursă pentru Paris și are prilejul să cunoască direct faimosul colegiu *Montaignu*, la care se referă și Rabelais în „Gargantua”. Către sfârșitul secolului XV

vizitează Oxfordul și leagă prietenie cu Thomas Morus. De acolo pleacă din nou la Paris și publică o culegere de texte din autori clasici, la care adaugă scurte comentarii, pe care o intitulează *Adagia*. Lucrarea, care cunoaște curând a doua ediție (1508), îl face cunoscut pe Erasmus în întreaga Europă. Vizitează Italia, trece din nou în Anglia, pentru ca să se întoarcă din nou pe continent unde rămâne până în 1536, când moare.

Juan Luis Vives (1492—1540)

Juan Luis Vives, de origine spaniolă, s-a născut la Valencia, unde și-a început și studiile, continuându-și apoi pregătirea la Paris. În 1519 era profesor la Louvain. Tot acum face cunoștință cu Erasmus, pentru care a păstrat o deosebită afecțiune întreaga sa viață. În 1523 devine profesor la Oxford, unde se remarcă prin erudiția și eleganța formei prelegerilor sale.

În Anglia îl cunoaște pe Thomas Morus, cu care se împrietenește, cu atât mai mult cu cât aveau, în persoana lui Erasmus, un prieten comun.

La invitația reginei Angliei, de origine spaniolă, scrie o lucrare pentru educația fiicei acesteia *De ratione studii puerilis* (1523). Tot în Anglia a scris și *Institutio feminae christianae* (Despre educația femeii creștine) — 1524.

Deoarece regele Angliei, Henric al VIII-lea, s-a despărțit de soția sa, Vives cade în dizgrația curții și părăsește Anglia. Se instalează la Bruges și se consacră studiului și elaborării operelor sale.

Dorința sa de a lega școala de viață, ca și teza luării în considerare a particularităților individuale ale copiilor 1-au condus pe Vives la problema orientării profesionale. Indicațiile sale sunt cu totul inedite pentru vremea aceea. Iată un fragment privitor la această problemă din *Cartea a II-a, cap. IV* : „ La 2-3 luni, profesorii se vor strânge pentru a judeca aptitudinile elevilor și a decide, cu afecțiune părintească și o judecată severă, către ce trebuie să dirijeze pe fiecare, după aptitudinile sale predominante...“ .

În ceea ce privește educația morală, aceasta se află sub influența celei religioase. Înaintea lui Fenelon, Vives manifestă preocupare și pentru educația femeii, punând accentul pe dezvoltarea însușirilor morale, cărora le este subordonată întreaga instrucție.

Francois Rabelais (1494—1553)

Francois Rabelais însuși a fost un tip reprezentativ al Renașterii. A călătorit foarte mult și a studiat mult. Era cunoscător al mai multor limbi, avea preocupări arheologice, astronomice și mai ales medicale. A fost călugăr în diferite ordine, student în medicină la 40 de ani, medic cu renume la Lyon, profesor în diverse orașe, paroh suspectat de erezie... rămânând pentru posteritate ca marele autor al fantasticei povestiri despre uriașii Gargantua și Pantagruel.

Michel de Montaigne (1533—1592)

El provenea dintr-o familie bogată de negustori, care i-a creat condițiile pentru a-și asimila o variată și temeinică cultură elasică. După ce a fost un timp consilier în justiția franceză, este ales primar al orașului Bordeaux, timp de patru ani, pentru ca după aceea să se retragă la castelul său, spre a-și încheia opera *Essais* care a făcut să fie apreciat și peste secole ca un mare literat și filosof.

JURNAL DE UNITATE

- Ce am învățat?
- Ce aplic?
- Ce vreau să învăț?

5. Constituirea primelor teorii moderne cu privire la Educație

5.1 Francis Bacon, René Descartes - noi orizonturi în teoria și practica educației

5.2 Jan Amos Komensky – sistem pedagogic care a contribuit la fundamentarea învățământului modern

5.3 Francois de Salignac de la Mothe-Fenelon – sistem de educație pentru fete

5.4 John Locke — educația gentlemanului

5.5 Educația și instrucția în țările române. Dimitri Cantemir – idei despre educație

5. Constituirea primelor teorii moderne cu privire la Educație

Contradicțiile economice, sociale, politice și religioase care s-au amplificat odată cu secolul al XVII-lea făceau posibilă, dar și necesară, o nouă viziune asupra mijloacelor prin care omul se poate desavârși ca om și, prin aceasta, societatea se poate perfecționa.

Burghezia, în plină ascensiune, încearcă să folosească orice mijloc pentru a-și consolida poziția în lupta împotriva feudalității, a vechilor principii de gândire și acțiune. Reconsiderarea valorilor culturale ale antichității pe timpul Renașterii și a Reformei a avut, desigur, un rol hotărâtor în promovarea unui nou tip de cultură, a unor noi principii educative. Nu mai era suficientă o asemenea preocupare. Oamenii de știință și de cultură din epocă încep să își orienteze cercetările și cunoașterea spre problemele naturale și sociale ale timpului lor, cautând noi modalități, noi direcții de acțiune atât în domeniul științei, cât și al educației. Francis Bacon, René Descartes, Jan Amos Comenius, J. J. Rousseau sunt cei mai reprezentativi dintre aceștia.

Așadar, **conchidem**:

După aproximativ două secole de puternic entuziasm față de cultura antichității greco-latine, începe să se înfiripe o nouă direcție în cultura europeanii, care considera mai firească orientarea cercetărilor și a cunoașterii spre problemele naturii și ale lumii contemporane, pentru a-i spori puterile, decât spre texte scrise cu 15-20 de veacuri în urmă.

5.1 Francis Bacon, René Descartes - noi orizonturi în teoria și practica educației

Cel mai de seamă exponent al acestei noi orientări a fost filozoful englez **Francis Bacon** (1561-1626). Pentru filosoful englez are valoare cea cunoștință care permite omului să acționeze cu eficiență pe plan practic, care-i amplifică puterile.

A cunoaște natura înseamnă, în concepția sa, a poseda capacitatea de a o stăpâni. *Atâta știm, cât putem*. Dar, pentru ca omul să fie în stare să stăpânească natura, trebuie să-i cunoască legile și să acționeze potrivit lor.

De aici faimoasa expresie, devenită mai târziu **principiu**, a lui Bacon: nu putem porunci naturii decât supunându-ne ei. Condiția principală a descoperirii legilor o constituie **observarea naturii**.

Acestui **principiu**, Bacon îi adaugă încă unul: **studierea naturii implică** un instrument de cercetare, o metodă. Înainte însă de a începe investigarea naturii, omul trebuie să se elibereze de erorile care-i dau o imagine imperfectă a lumii. Aceste erori, cărora Bacon le spune „idoli” și sunt grupate în mai multe categorii, evidențiind: „*idolii forului*” și „*idolii teatrului*”.

„Idolii forului” sunt datorati diverselor forme ale vieții sociale; ei sunt provocați mai ales de faptul că oamenii cunosc mai întâi cuvintele, care nu sunt decât simple semne și apoi lucrurile. De aceea, de multe ori, aceste semne nu corespund lucrurilor. Iată o primă reacție față de învățământul preponderent filosofic și verbalist al secolelor XV și XVI, reacție ce va fi dezvoltată și conturată într-o nouă teorie pedagogică de J. A. Comenius.

„Idolii teatrului” sunt constituiți din sistemele filosofice vechi, care, ca și în teatru, înlocuiesc realitatea cu ficțiunea; astfel de „idoli” trec din generație în generație prin mijlocirea școlii. Pentru a putea cerceta natura în mod obiectiv, oamenii trebuie să se elibereze de autoritatea sistemelor filosofice vechi, să se silească deci să uite ceea ce au învățat în școala dominată de spiritul antichității.

Odată eliberați de „idoli”, oamenii pot trece la cunoașterea fenomenelor, și anume la descoperirea cauzelor acestora.

Metoda pe care Fr. Bacon o propune pentru cercetarea fenomenelor naturii este **inducția**; aceasta era opusă formelor logice promovate în tot cursul evului mediu și, în mod deosebit, silogismului, cu totul ineficace pentru dezvoltarea științei.

Metoda inducției, ridicarea de la particular la general, nu era nouă, ea fusese propusă încă de Aristotel; dar, așa după cum afirma P. P. Negulescu, pe când la Aristotel inducția se întemeia pe o simplă colecție de cazuri pozitive, Bacon pune la baza ei **principiul cauzalității**, prin mijlocirea cazurilor negative. Filosoful englez nu se mulțumește numai să constate coexistența a două fenomene, pentru că aceasta poate fi întâmplătoare, ea nu exprimă neapărat o relație cauzală. El propune să se cerceteze și condițiile în care apariția unui fenomen nu presupune și existența celuilalt.

Întemeierea cunoașterii umane pe observație, pe experiență este expresia unei concepții filosofice **empiriste**. Bacon a fost, fără îndoială, un reprezentant al empirismului, dar, așa cum subliniază C. I. Gulian, nu al unui empirism mărginit, întrucât el a relevat rolul teoriei alături de experiență. Tocmai acest empirism al lui Bacon, relevat în teoria metodei inducției, constituie marea sa contribuție la dezvoltarea filosofiei moderne, ca și impulsul pe care l-a dat dezvoltării teoriei pedagogice.

Filosoful englez a preconizat elaborarea unei mari enciclopedii care să cuprindă toate cunoștințele umane și care să fie deschisă oricăror descoperiri viitoare.

O astfel de enciclopedie trebuia să devină opera sa intitulată *Instauratio magna scientiarum*.

Tot Bacon a avut ideea constituirii unei societăți de savanți, care prin activitatea lor să împingă dezvoltarea științei pe noi culmi. Pe baza sugestiilor sale a fost creată în Anglia *Societatea regală pentru înaintarea științelor* (1662), urmată apoi de *Academia de științe din Franța* (1666) și de *Academia din Berlin* (1710).

Rene Descartes (1596—1650) a realizat și el o comparație între dezvoltarea științelor din prima jumătate a secolului al XVII-lea și dezvoltarea filosofiei, formulând concluzia, ca și Fr. Bacon, că rămânerea în urmă a acestora se datorește metodei utilizate.

Una din lucrările sale *Discurs asupra metodei* este dedicată tocmai acestei probleme.

Spre deosebire de Bacon, filosoful francez a avut o deosebită predilecție pentru matematică; aceasta constituia pentru el gradul cel mai înalt de exprimare a unei științe. În consecință **metoda de cercetare în matematică**, respectiv **deducția**, trebuia să devină metoda fundamentală a filosofiei. După cum este bine cunoscut, întreaga concepție filosofică a lui Descartes este **dedusă** din axioma *cogito, ergo sum*.

Chiar dacă metodele pe care le propun cei doi mari filosofi sunt diferite, importanța lor constă tocmai în insistența cu care au demonstrat necesitatea elaborării unei metode de cercetare, a unei alte metode decât cele vechi, care se dovediseră ineficiente. O astfel de problemă, cum vom vedea, se va pune și în domeniul teoriei educației.

Filosofia carteziană a avut și alte consecințe asupra concepțiilor despre educație. Astfel, a stimulat încrederea în capacitatea oamenilor de a se educa: „...rațiunea, scria filosoful francez în *Discurs asupra metodei*, este, în mod firesc, egală la toți oamenii; și astfel, diversitatea vederilor noastre nu provine din aceea că unii au mai multă rațiune decât alții, ci numai din aceea că ne conducem gândurile pe căi diferite, și nu avem în vedere aceleași lucruri”.

Raționamentul cartezian a impus ca scop al educației dezvoltarea rațiunii. Dacă Bacon pusese accent pe cunoașterea naturii prin experiență, contribuind astfel la stimularea orientării practice a învățământului anglo-saxon, teoria filosofică a lui Descartes a sprijinit constituirea unei direcții predominant teoretice a învățământului european. Drumul deschis de Bacon va fi mult lărgit de J. Locke, iar mai apoi de Fierbert Spencer, iar dincolo de Atlantic, spiritul lui Bacon se va regăsi în teoria lui John Dewey.

Concepția lui Descartes a stimulat manifestarea unei alte orientări a învățământului, aceea care punea accentul pe dezvoltarea rațiunii, pe cultivarea gândirii critice, pe ideea că adevărul se impune rațiunii prin claritate și distincție. Claritatea ideilor a devenit și o condiție a unui comportament moral; numai cel ce are idei limpezi este în stare să se orienteze conștient și consecvent spre ceea ce este bine.

Largul ecou pe care ideile celor doi mari filosofi l-au avut în epocă demonstrează cât de puternic răspundeau cerințelor acelor vremuri. Ele au fost preluate, adaptate și dezvoltate în diverse ramuri ale științelor; ele au grăbit procesul de modernizare a învățământului și de dezvoltare a teoriei privind educația, potrivit noilor cerințe, ale burgheziei care, crescută numeric și întărită pe plan economic, își elabora o cultură și o ideologie proprie.

5.2. Jan Amos Komensky – sistem pedagogic care a contribuit la fundamentarea învățământului modern

Învățământul organizat în spiritul umanismului renescentist, în care ponderea principală o avea studierea operelor clasice eline și latine, a devenit curând necorespunzător cerințelor unei societăți în continua ascensiune economică și socială. Deși a constituit un progres față de învățământul de tip feudal, prin elementele laice și realiste pe care le-a promovat, școala din secolele XV și XVI a continuat să aibă un caracter livresc, să pună accentul mai ales pe erudiție și elocință, rămânând insuficient legată de nevoile vieții practice. Spre sfârșitul secolului al XVI-lea și începutul secolului următor a apărut însă tot mai evidentă necesitatea unui învățământ în stare să formeze lucrătorii de care industria manufacturieră avea nevoie. Accentul urma să se pună nu pe studiul limbii latine, pe învățarea cuvintelor, ci pe cunoașterea naturii, a lucrurilor, deci pe științe. În locul unui erudit, al unui om de societate, care se ținea departe de orice acțiune legată de producerea și schimbul bunurilor materiale, școlii i se cerea, cu tot mai multă insistență, formarea unor oameni de acțiune, practici.

Noul conținut, predat în limba maternă, a impus adoptarea și a unor noi metode de învățământ, care să înlesnească parcurgerea de către elevi a drumului de la concret la abstract. Însăși constituirea unor literaturi naționale - italiană (Dante, Petrarca, Boccaccio), franceză (Rabelais, Corneille, Racine, Moliere), engleză (Shakespeare, Millon) etc. — a creat condiții pentru utilizarea elementelor concrete, a exemplelor chiar în predarea limbii, a gramaticii.

Noile vremuri cereau nu numai organizarea învățământului realist, instruirea într-un ritm mai susținut a tinerelor generații, ci și extinderea instituțiilor școlare, cuprinderea unui număr mai mare de copii în procesul instructiv organizat. Toate acestea, conținut realist, număr mai mare de elevi, nevoia accelerării ritmului lor de instruire, au făcut să apară intense preocupări pentru problemele de metodă și de organizare a procesului instructiv.

Cuceririle dobândite în domeniul cunoașterii naturii i-au convins pe oamenii de știință că ei pot interveni eficient în desfășurarea fenomenelor lumii fizice numai dacă acționează în conformitate cu legile ei. Este reluată astfel ideea necesității respectării naturii și în activitatea educativă - idee exprimată încă din antichitate de către Aristotel.

Cel care a reușit să exprime pe plan pedagogic în cel mai înalt grad cerințele de dezvoltare ale societății din prima jumătate a secolului al XVII-lea a fost pedagogul ceh **Jan Amos Komensky** (cu numele latinizat **Comenius**).

Refuzând să treacă la catolicism, Comenius și mulți alți cehi din secta fraților boemieni sunt obligați să părăsească patria și să se adăpostească în orașelul polonez Leszno (1628). Aici continuă să fie profesor și director al gimnaziului sectei; tot aici scrie unele din cele mai importante lucrări ale sale, cum este, de pildă, *Informatorul școlii materne* în care tratează, pentru prima dată, problemele educației în familie a copilului de vârstă preșcolară.

Scoala maternă (educația în familie a copilului până la vârsta de 6 ani) este considerată de pedagogul ceh ca fiind factorul de bază pentru dezvoltarea omului. El stabilește un adevărat plan de instruire a copilului de această vârstă, menit să-i asigure dezvoltarea armonioasă (cunoștințe

din diverse domenii ale naturii: astronomie, geografie, optică etc., deprinderi morale, precum și jocuri specifice copiilor până la 6 ani).

În 1631 pedagogul ceh publică o nouă lucrare, care îl face repede cunoscut aproape în întreaga Europă, și dincolo de hotarele acesteia. Este vorba de **Poarta deschisă a limbilor** - o metodică a predării limbii latine, tradusă foarte curând în 16 limbi: 12 europene și 4 asiatice. Autorul acestei lucrări a căutat să înlesnească copiilor învățarea limbii latine în strânsă legătură cu cunoașterea lucrurilor și cu ajutorul limbii materne. **Poarta deschisă a limbilor** - „Ianua” poate fi socotită ca o adevărată enciclopedie, care oferea copiilor posibilitatea de a cunoaște cele mai variate aspecte ale naturii și vieții sociale. Noutatea unei astfel de lucrări consta nu numai în metoda de învățare a limbii pe care o preconiza, ci și în conținutul ei bogat, legat de realitățile vieții imediate a copilului.

Mai târziu Comenius a scris o introducere la „Ianua...” (Vestibulum) și o continuare (Atrium).

Opera cea mai importantă a marelui pedagog ceh, aceea care l-a impus peste veacuri, rămâne însă **Didactica magna**, scrisă în 1632 și tipărită în latinește în 1657 în **Opera didactica omnia**. Aici Comenius își prezintă concepția sa asupra scopului și puterii educației, asupra instrucției și organizării învățământului, asupra educației morale. **Didactica magna** oferea cititorilor „arta de a învăța pe toți totul” („ars omnes omnia docendi”).

Cea mai importantă dintre lucrările elaborate la Sárospatak este **Lumea sensibilă în imagini** (*Orbis sensualium pictus*) primul manual de citire ilustrat. Aici, reluând conținutul din „Ianua”, Comenius oferă copiilor posibilitatea de a veni în contact cu obiectele și fenomenele din natură, cu meșteșugurile și artele și cu aspectele principale din viața oamenilor. Pe drept cuvânt *Orbis sensualium pictus* poate fi socotită o enciclopedie ilustrată pentru copii. În elaborarea ei, autorul a ținut să aplice atât concepția sa pansofică, cât și principiul intuiției. Orientarea „pansofică” a manualului rezultă și din subtitlul dat de autor: „Prezentarea și denumirea tuturor lucrurilor fundamentale din lume și a tuturor acțiunilor din viață”.

Pentru a înțelege mai bine concepția pedagogică a lui J. A. Comenius, este necesar să se cunoască **influențele** care s-au exercitat asupra formației sale, îndeosebi asupra aceleia **filosofice și social-politice**.

a) Încă din anii studenției, pedagogul ceh a venit în contact cu filosofia materialistă, de nuanță empiristă, promovată îndeosebi de Fr. Bacon. Sub influența acestei filosofii s-au conturat unele din **principalele aspecte pozitive ale concepției pedagogice comeniene** :

- 1) orientarea realistă a conținutului procesului de învățământ;
- 2) principiul intuiției;
- 3) principiul educației în conformitate cu natura.

Comenius a pus bazele unei concepții pedagogice „moderne”.

b) O influență pozitivă asupra formației sale a avut-o concepția social-politică a sectelor din Boemia. Pe plan social-politic aceste secte se ridicau împotriva feudalismului, a catolicismului și dominației habsburgice. Fiind în contact permanent cu o organizație religioasă, persecutată de oficialități și care-și exprima opoziția față de asupritori, pedagogul ceh a devenit în bună măsură un exponent al revoltei poporului său împotriva asupririi sociale și naționale.

La Comenius întâlnim o profundă prețuire pentru oamenii muncii, prețuire care a generat atitudinea sa democratică în problema organizării învățământului.

c) Alături de influența filosofiei materialiste și a poziției social-politice a maselor nemulțumite de asuprirea feudală, asupra concepției acestui mare pedagog o deosebită înrâurire a avut-o umanismul Renașterii, care vedea în om ființa cea mai perfectă de pe pământ, capabilă să se transforme pe sine și, odată cu aceasta, să transforme și societatea.

Pe acest umanism renescentist se întemeiază optimismul pedagogic al lui Comenius.

d) Concepția pedagogică a celui care a fost considerat un Galilei al educației s-a putut constitui datorită nivelului la care se ridicase însăși practica și teoria asupra educației în acea

epocă. Secta din care făcea parte Comenius avea școli bine organizate. Și în celelalte țări vecine cu patria sa era tot mai puternică tendința de a se depăși tehnica didactică a evului mediu. Se căuta o nouă organizare a școlii, a procesului de învățământ, care să asigure instruirea într-un timp mai scurt a unui număr mai mare de elevi. Această preocupare era prezentă chiar și în școlile pe care pedagogul ceh însuși le-a condus. Pe de altă parte, ideile noi asupra educației, exprimate de oamenii de cultură ai Renașterii, îi ofereau lui Comenius un punct de pornire cu mult superior aceluia pe care l-au avut ei la vremea lor. Marele pedagog s-a sprijinit, așadar, în elaborarea concepției sale asupra educației nu numai pe umamsmul renascentist, ci și pe practica și teoria pedagogică elaborată în numele acestui umanism.

Teoria pedagogică a lui J. A. Comenius a apărut nu numai ca o expresie a cerințelor societății din prima jumătate a secolului al XVII-lea, ci și ca o consecință a dezvoltării teoriilor anterioare asupra educației. Ei a putut oferi soluții eficiente școlii din epoca sa și datorită faptului că teoriile predecesorilor săi— Vives, Ratichius ș.a. îi oferiseră valoroase puncte de pornire pentru realizarea mării sale sinteze.

J. A. Comenius a trăit într-o epocă de tranziție, între evul mediu și epoca modern, epocă răvășită de contradicții ascutite. Concepția sa despre lume, ca și cea pedagogică, este și ea plină de contradicții. Pe de o parte, convingerea că lumea are o existență obiectivă, iar pe de alta, credința că lumea este o creație a lui Dumnezeu; de o parte poziția materialistă, conform căreia lumea trebuie și poate fi cunoscută prin simțuri, iar pe de alta, admiterea tezei idealiste a cunoașterii prin revelație. Deși concepția sa filosofică în ansamblu este una idealistă, într-o serie de domenii el a adoptat un punct de vedere materialist.

Elementele materialiste, îndeosebi cele din teoria cunoașterii, ca și ideile sale social-politice, expresie a protestantismului și patriotismului său, constituie *temelia* pe care și-a construit partea viabilă a nemuritoare sale *concepții pedagogice*.

1) Întemeindu-se pe constatarea că societatea contemporană lui se baza pe nedreptate și inegalitate, marele pedagog aprecia că din această situație a decurs și coruperea oamenilor. *Este necesară deci o schimbare a societății și o transformare a omului. Aceasta se poate realiza prin educație*, „...nu există o cale mai eficace pentru înlăturarea coruperii umane decât justa învățare a tineretului”. Educația tinerei generații, mai ales aceea realizată în spirit pansofic, cultivând individului înțelepciunea, transformă însăși societatea în care această înțelepciune se va instaura.

Pornind de la o astfel de înțelegere a rolului educației, Comenius se adresează conducătorilor de state și ai bisericii, îndemnându-i să acorde toată atenția *organizării învățământului*, „...dacă dorim să avem biserici, state și gospodării bine așezate și înfloritoare, atunci trebuie, înainte de orice, să punem în ordine școlile noastre și să le facem să înflorească”. El era profund nemulțumit de școala epocii sale, care nu corespundea nici pe departe menirii ei. Datorită numărului redus de școli și taxelor foarte mari, numai un cerc restrâns de copii și tineri se putea instrui; accentul se punea însă pe învățarea cuvintelor, nu a lucrurilor; acest conținut, ca și caracterul greoi al metodelor de învățământ, determina un progres extrem de lent în instruirea elevilor. Era dificil mai ales studiul limbii latine, a cărei însușire cerea un timp foarte îndelungat. „De unde poate proveni o astfel de pierdere de timp și de muncă dacă nu dintr-o metodă defectuoasă? se întreabă pe bună dreptate Comenius. Într-o astfel de școală, precizează el, *cu un conținut și metode* necorespunzătoare, nu se pot pregăti tineri folositori societății, cu atât mai mult cu cât accentul se pune pe instrucție, neglijându-se educația. Acestei școli, cu trăsături specifice epocii feudale, pedagogul ceh îi opune o altă școală, menită să răspundă cerințelor unei noi societăți.

2) Comenius considera că „viața aceasta nu este decât o pregătire pentru cea eternă”. Din acest scop al vieții este dedus *scopul educației*: pregătirea oamenilor pentru viața viitoare. La rândul său, formarea omului pentru „fericirea eternă” presupune atingerea a trei scopuri

secundare, care servesc vieții acesteia: a) *cunoașterea de sine și a vieții înconjurătoare* ; b) *stăpânirea de sine și* c) *năzuința spre Dumnezeu*.

Primul scop sau primul aspect al formării omului implică dobândirea de cunoștințe, căci numai dacă el cunoaște rațiunea tuturor lucrurilor i se poate acorda pe drept titlul de ființă rațională. Pentru denumirea acestui prim scop secundar al educației este folosit termenul de *erudiție* (cultură). Atingerea *celui de-al doilea scop - virtutea* (moralitatea) îi oferă omului posibilitatea de a-și conduce propriile sale acțiuni. În sfârșit, *cel de-al treilea scop* presupune *cultivarea sentimentului de religiozitate, de pietate*. Aceste trei **părți ale educației**: *erudiția, virtutea și pietatea*, constituie, în concepția lui Comenius temelia vieții acesteia și „a celei viitoare“. Celelalte: *sănătatea, frumusețea, bogăția* sunt adăugate secundare, podoabe exterioare. Deși printre aspectele educației nu figurează și **educația fizică**, marele pedagog a acordat acesteia toată importanța, considerând că de starea corpului depinde activitatea spiritului uman. Deosebirea dintre poziția sa și cea tradițională rezultă și din locul pe care-l ocupă cultura în ierarhia „scopurilor secundare“ ale educației. Pe primul plan nu se află cultivarea religiozității, ci **cunoașterea lucrurilor**. De aici și locul pe care îl ocupă în lucrările sale, mai ales în „Didactica magna” și „Orbis sensualium pictus”, preocupările pentru educația intelectuală.

Astfel, deși Comenius **începe abordarea problemei scopului educației de pe poziții de teolog**, soluția la care ajunge este corespunzătoare cerințelor epocii moderne în care trăiește — **ancorarea omului în realitatea pe care i-o oferă natura și societatea**.

3) Concepția sa înaintată **asupra educației** este pusă în evidență și de modul în care rezolvă problema puterii educației. Nu numai că **se situează pe pozițiile optimismului pedagogic**, dar el caută să și argumenteze acest optimism.

După parerea lui Comenius formarea omului presupune dobândirea culturii, a virtuții și a pietății. La naștere, copilul nu posedă decât „semintele”, aptitudinile pentru știință, moralitate și religie. Ele devin un bun al fiecărui om numai prin educație. Lipsit de contactul cu societatea, lipsit de educație, omul rămâne o ființă sălbatică.

Întrucât aspectul principal al formării omului îl constituie cultura, dobândirea cunoștințelor, atenția lui Comenius se îndreaptă spre demonstrarea capacității omului de a-și asimila cunoștințele.

Spre deosebire de corp, care este mărginit, spiritul uman este fără margini, un microcosmos, care cuprinde tot ceea ce există în lume, în macrocosmos. Spiritul uman este comparat cu o sămânță în care, deși nu există forma plantei, se află în realitate planta, care, în anumite condiții prinde rădăcini, crește și își formează ramuri, cu frunze, flori și fructe. Spiritul uman cuprinde lumea, macrocosmosul, tot așa după cum sămânța cuprinde în sine planta. Mai precis, sămânța conține în sine numai posibilitatea dezvoltării unei plante, iar spiritul numai puțința cunoașterii de sine și a lumii înconjurătoare. Dobândirea acestei cunoașteri implică intervenția educației.

În afară de aceasta, omul este înzestrat cu simțuri, prin mijlocirea cărora „sufletul rational” obține cunoștințele („nu există nimic în lume pe care omul înzestrat cu simțuri și rațiune n-ar fi în stare să le înțeleagă”, Cap. V, 6).

Pe lângă faptul că are *aptitudinea* de a cunoaște, că posedă *simțuri* cu ajutorul cărora dobândește cunoștințe despre tot ce există minafara lui, omului îi este dată și dorința de a ști, tendința spre activitate.

Tocmai pentru că posedă aptitudini pentru cultură, simțuri cu care dobândește cunoștințe și dorința de a ști, omul întrunește toate calitățile pentru a putea fi educat. Mai mult, la naștere, spiritul copilului este o „tabula rasa“, o tablă pe care nu s-a scris încă nimic, dar pe care se poate scrie totul. Teza aceasta cu caracter empirist constituie pentru Comenius un argument puternic în sprijinul optimismului său pedagogic. Dezvoltarea omului depinde deci de influența ce se exercită asupra sa.

Spiritul uman este comparat și cu ceara în care se imprimă un sigiliu. Ceara poate lua orice formă și se poate preface oricum; tot așa și creierul „laboratorul cugetărilor” primește imaginile tuturor obiectelor cuprinse în întreaga lume. Obiectele depărtate de organele de simț, ca și sigiliile, lasă pe creier imaginile lor.

Ca o consecință a concepției cu privire la puterea educației și a convingerilor sale social-politice avansate, pedagogul ceh s-a situat pe o poziție democratică în ceea ce privește **organizarea învățământului**. El cere să se creeze școli pentru toți: și pentru bogați, și pentru săraci; și pentru cârmuitori, și pentru supuși; și pentru băieți, și pentru fete. Cârmuitorii au nevoie de instrucție pentru a deveni capabili să conducă cu înțelepciune; supușii, să învețe să asculte cu bunăvoință, cei talentați, pentru a fi cât mai folositori societății.

Spre deosebire de poziția predecesorilor săi, Comenius consideră că fetele sunt tot atât de capabile ca și băieții de a-și însuși științele, întrucât sunt înzestrate cu un spirit vioi și cu pricepere („de multe ori mai mult ca bărbații”) și pot ajunge și ele la „ranguri înalte” sau la îndeletniciri care presupun un grad mai înalt de instrucție.

Poziția aceasta democratică îl ridică pe marele pedagog cu mult deasupra gânditorilor din epoca Renașterii — Erasm, L. B. Alberti, M. de Montaigne ș.a. care, deși susțineau necesitatea instruirii femeii, nu considerau necesar ca aceasta să facă studii științifice.

Întreaga operă a lui Comenius este pătrunsă de încredere în puterea educației, dar în mod deosebit această idee este prezentă în principala sa operă „Didactica magna”: toți pot învăța toate. Încrederea în perfectibilitatea genului uman, în puterea educației asupra individului și societății este mereu prezentă.

4) J. A. Comenius a trăit într-o epocă în care s-au făcut numeroase descoperiri în domeniul științelor naturii și s-au formulat o serie de legi ale acestora. Dacă înainte, în epoca dominată de scolastică, pentru susținerea unor teze se foloseau ca argumente citate din Biblie, acum, în secolul al XVII-lea, se folosește un **nou procedeu - referirea la natură, la legile acesteia**. Dacă în primele capitole ale *Marii didactici*, unde se tratează problema scopului educației, Comenius folosește sistemul de argumentare specific scolasticii, în celelalte capitole, în special XVI—XVIII, tezele pedagogice sînt fundamentate pe referiri la natură și legile ei. Arta de a învăța trebuie să *imite natura*, să se conducă după legile proprii ale acesteia. Deși omul este conceput de el ca fiind o creație a lui Dumnezeu, el nu se poate sustrage legilor naturii, ci dimpotrivă, trebuie să acționeze ținând seama de ele, imitând natura.

Pentru a demonstra justetea tezelor sale pedagogice, Comenius folosește următorul sistem de argumentare: mai întâi formulează legea, sau cum îi spunea el „principiul”; ia apoi ca model de manifestare, potrivit legilor naturii, pasărea, pentru ca, în continuare, să prezinte activitatea desfășurată de grădinar, pictor și arhitect în spiritul aceleiași legi. Pedagogul ceh ține astfel să releve în permanență paralelismul dintre om și natură. Evidențiind variate aspecte ale conformității cu natura, autorul *Marii didactici* voia să scoată mai puternic în relief abaterile școlii de la legile naturii. În concluzia argumentării sale stabilește modul în care activitatea educativă se poate îndrepta, pentru ca să devină conformă cu natura. Procedând astfel, adică deducând regulile și principiile educației din „legile” naturii, Comenius avea convingerea că a dat mai multă greutate argumentării sale, că a dat un temelie științific tezelor sale pedagogice.

Una din numeroasele sale legi, din care se deduc reguli și principii asupra educației, este formulate în acești termeni: „natura așteaptă timpul potrivit”. Pasărea își scoate puii la timp potrivit, primăvara, când nu este nici prea frig, nici prea cald. La fel procedează și grădinarul care plantează pomii, tot la timp potrivit - primăvara. De aceeași lege caută să țină seama și arhitectul în activitatea sa de construcție. Școala însă se abate de la acest principiu; nu alege timpul potrivit pentru exersarea spiritelor, nu asigură un progres treptat. Cum se poate asigura îmbunătățirea activității școlare? Instrucția să se înceapă de la o etate fragedă, în primăvara vieții; să se aleagă orele cele mai potrivite pentru studiu, și anume cele de dimineață etc.

Din analiza acestor „principii” rezultă că ele nu sunt adevărate legi ale naturii, ci teze, formulate arbitrar, în urma unor observații empirice; pe baza acestora, Comenius stabilește concluzii pedagogice, care în realitate nu sunt decât generalizări ale practicii înaintate din școlile epocii sale.

Ceea ce este demn de reținut din sistemul de argumentare al lui Comenius nu este faptul că n-a reușit să pună la baza teoriei sale legi autentice, ale naturii și educației, ci că a introdus ideea deosebit de prețioasă a *existenței unor legități ale fenomenului educativ*. Ca orice alt fenomen al lumii acesteia, al naturii, după Comenius, educația își are legile sale, care imită legile naturii și a căror cunoaștere și respectare asigură eficacitatea activității educatorilor.

Dacă predecesorii lui Comenius s-au limitat să formuleze unele idei cu privire la educație, el face un mare pas înainte, vrând să constituie o știință a educației; iar aceasta își aducea temeiurile din legile naturii. Ea se construia deductiv. O astfel de metodă de construcție prezintă mai multă garanție.

Principiul conformității educației cu natura înseamnă, în concepția lui Comenius, mai ales desfășurarea acțiunii educative pe baza respectării legilor specifice naturii exterioare omului. La pedagogul ceh însă, conformitatea cu natura are și o altă accepție - educația să se facă ținându-se seama de treptele de dezvoltare ale individului, de particularitățile de vârstă.

Pornind de la principiul „natura acționează la timpul său” Comenius formulează următoarea concluzie: „Tot ce trebuie învățat trebuie să fie distribuit corespunzător treptelor de vârstă, astfel încât să nu se predea nimic ce ar depăși capacitatea de înțelegere respectivă” (Cap. XVI, 10). Să se respecte deci legile dezvoltării naturii umane.

Locul principal în argumentarea pedagogului ceh îl ocupă primul aspect al conformității cu natura, adică respectarea legității naturii în genere. Cel de-al doilea aspect l-a condus pe Comenius la alcătuirea unei *periodizări a vieții omului în creștere*, care cuprinde 4 perioade a câte 6 ani: prima copilărie (0—6 ani), a doua copilărie (6—12 ani), pubertatea și adolescența (12—18 ani) și tinerețea (18—24 ani). În *Pampaedia*, cum se va vedea, periodizarea cuprinde întreaga viață a omului.

Acestei *periodizări îi corespunde un anumit sistem de instrucție*, anumite instituții de educație. Până la 6 ani copilul își primește educația în familie. De la 6 ani educația se face în școli, în colegii și academii. Familia însă nu va aștepta perioada de școlaritate, ci va începe acțiunea ei educativă de la cea mai fragedă vârstă, pentru a se asigura dezvoltarea normală a copilului.

În perioada celei de-a doua copilării (6—12 ani) este de preferat ca educația să se realizeze în școală. Și în această privință natura ofera un exemplu ce trebuie imitat. După cum mediul cel mai prielnic pentru pești îl constituie heleșteiele, iar pentru pomi-livada, tot așa, pentru copii, locul cel mai potrivit pentru dezvoltare îl oferă școală. Școala este atelierul umanității”, aici se formează omul ca om, pregătindu-se pentru viața socială.

5) Domeniul pedagogiei căruia Comenius îi acorda o deosebită importanță și în care el își aduce o contribuție de prim ordin este *didactica* — în sensul în care o înțelegem noi astăzi *ca teorie a procesului de învățare*

Sesizând cerințele secolului său, el a demonstrat necesitatea unui nou conținut al învățământului; înțelegând importanța desfășurării procesului de învățământ în conformitate cu anumite norme didactice *a elaborat un sistem de principii*, care — după părerea sa decurgeau din înseși „legile” naturii; cerința epocii de a se asigura *instruirea unui număr mai mare de copii, într-un ritm mai rapid, dar mai ușor și mai temeinic*, îl îndemna să se ocupe de problema metodelor de învățământ ca și de forma de organizare a procesului instructiv.

Timpe de aproape trei secole cei mai mulți teoreticieni ai instrucției au pornit de la ceea ce a elaborat Comenius, continuând să dezvolte didactica sa prin generalizarea unei practici instructive mai avansate și folosind noile cuceriri ale științelor, mai ales ale psihologiei.

Deși Comenius este creatorul didacticii moderne, el nu s-a desprins definitiv de tradiția evului mediu. Cum vom vedea, unele elemente specifice acestei epoci continuă să fie prezente și în teoria sa. Dominante sunt însă elementele noi.

Teoria sa asupra conținutului învățământului este o expresie a concepției pansofice. Atunci când exprima cerința ca „toți să învețe toate”, Comenius avea în vedere necesitatea asigurării unui cerc larg de cunoștințe, din care să se selecteze ceea ce este principal, esențial și folositor („bazele, cauzele și țelurile a tot ceea ce este principal, din tot ce există și se întâmplă”). Prin această precizare se făcea un pas important spre delimitarea „*obiectului de învățământ*”, de știință. În școală, preciza Comenius, se vor învăța numai „bazele”, ceea ce este „principal”, mai ales acele cunoștințe care pot fi folosite în viață. Fiind un autentic reprezentant al epocii sale, pedagogul ceh acordă, în comparație cu predecesorii săi, o mai mare însemnătate disciplinelor realiste. Aceasta pentru că, pe de o parte, ele erau folositoare pentru viață, iar, pe de altă parte, argumenta el, așa cerea „ordinea naturii”, întâi lucrurile și apoi cuvintele.

Înșușirea acestui conținut realist al învățământului urma să se facă în *mod treptat*, printr-o continuă lărgire a volumului de cunoștințe. Întrucât prezentarea cunoștințelor, printr-o lărgire treptată a volumului lor, amintește de niște cercuri concentrice, concepția aceasta a lui Comenius referitoare la conținutul învățământului a fost denumită mai târziu *teoria cercurilor concentrice*. Pe baza ei a elaborat un plan de învățământ și programe școlare. El fixează un astfel de plan și o programă chiar pentru copiii de vârstă preșcolară. În școala primară urma să se reia aceleași cunoștințe, în fiecare din cei 6 ani, totul căpătând numai o lămurire mai completă, o explicare mai detaliată.

Meritul lui Comenius constă nu numai în faptul că s-a orientat mai ales spre un conținut legat în mai mare măsură de cerințele vieții, transmis prin mijlocirea limbii materne, ci și pentru că a introdus o anumită ordine în prezentarea acestuia în fața elevilor: treptat, gradat, concentric.

Preocuparea de a asigura condițiile pentru însușirea acestui conținut cu *ușurință, în mod temeinic, scurt și repede, în conformitate cu natura*, l-a condus pe marele pedagog la stabilirea unui sistem de principii didactice. Este adevărat, în realitate acestea sunt, de cele mai multe ori, simple reguli sau procedee didactice, dar Comenius se întemeiază, în formularea lor, pe existența a ceea ce el consideră legi ale naturii. **Teza didacticii științifice contemporane, conform căreia principiile se bazează pe legile care guvernează procesul de învățământ, o întâlnim încă în Didactica magna.** Câteva exemple de principii după care se poate preda și învăța cu „ușurință” după Comenius: dacă învățătura se va începe de timpuriu și înainte de a se corupe spiritele; dacă se pleacă de la general la particular, dacă se pleacă de la ce e mai ușor la ce e mai greu; dacă nu se procedează cu grabă; dacă toate se predau cu ajutorul intuiției etc.

În acest context, se observă, că între toate aceste principii există o strânsă legătură, că toate sunt grupate în jurul unei anumite idei: asigurarea unui învățământ accesibil.

Chiar dacă J. A. Comenius n-a reușit să formuleze câteva teze generale întemeiate pe autentice legi ale procesului de învățământ, el are totuși meritul de a fi introdus *categoria de principii* în pedagogie și de a fi încercat să întemeieze principiile didactice pe legi ale fenomenului educativ. Deși din numărul mare de principii pe care le stabilește (28), numai unul este formulat ca atare până azi (principiul intuiției), din capitolele care tratează această chestiune (XVI, XVII și XVIII din *Didactica magna*) se desprind numeroase elemente pertinente care constituie aspecte principale ale unora din cunoscutele principii didactice.

Urmărind realizarea unui învățământ ușor și temeinic, J. A. Comenius insistă în mod special asupra necesității unui *învățământ conștient*. Greșesc acei învățători care se limitează la dictare și învățare pe de rost, fără explicarea lucrurilor. Nu trebuie să se învețe ceea ce spun alții despre lucruri, ci să se asigure cunoașterea lor de către fiecare elev. După părerea sa, școala nu trebuie să pună accentul pe erudiție, ci să deschidă elevului mintea pentru priceperea și înțelegerea lucrurilor.

Un învățământ rațional se poate înfăptui, după părerea sa, pe baza *cultivării interesului pentru studii*, prin *precizarea importanței*, a *folosului cunoștințelor respective*; printr-o *expunere cât mai clară* și prin *folosirea argumentării* („a ști înseamnă a cunoaște un lucru cu argumente”). Cunoașterea prin argumente presupune, în concepția pedagogului ceh, *indicarea cauzelor*.

Un învățământ rațional este o bază sigură pentru un *învățământ temeinic*. Într-o formulă concisă, Comenius prezintă aspectele esențiale ale însușirii temeinice a cunoștințelor: „se va întipări temeinic în minte numai ceea ce s-a înțeles just și s-a reținut corect de către memorie” (Cap. XVIII, 33). Un alt *element al unei instrucții temeinice* îl constituie legarea strânsă a cunoștințelor sau, cum spunem noi astăzi, *organizarea lor într-un sistem*. Dacă la toate acestea se adaugă *exercițiile și repetarea*, se creează condițiile fundamentale pentru asigurarea unui învățământ temeinic. Un învățământ rațional (conștient) și temeinic se asigură printr-un învățământ intuitiv.

Atenția deosebită pe care Comenius o acordă contactului nemijlocit cu lucrurile constituie o reacție față de învățământul medieval, dar, în parte, și față de cel umanist, în care cuvântul era totul, cea mai mare parte din timp acordându-se studiului limbilor, neglijându-se cunoașterea lucrurilor. „Și totuși, spune pedagogul ceh în *Didactica magna*, lucrurile constituie esențialul, iar cuvintele ceva întâmplător; lucrurile - corpul, iar cuvintele - îmbrăcămintea; lucrurile - nucleul, iar cuvintele - coajă și înveliș. Ambele, așadar, trebuie oferite simultan intelectului în care totuși lucrurile constituie atât obiectul cunoașterii cât și al vorbirii” (Cap. XVI). Orientarea spre un nou conținut al procesului de învățământ presupune utilizarea altor mijloace de instruire. Rolul important pe care-l are intuiția în didactica lui Comenius este o consecință a concepției sale gnoseologice empiriste: „...începutul cunoașterii trebuie întotdeauna să plece de la simțuri, pentru că nimic nu se găsește în intelectul nostru, care să nu fi fost mai întâi în simțuri” (Cap. XX).

Formula „*nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu*” era demult cunoscută. Comenius este însă primul care a aplicat-o în pedagogie. Necesitatea percepției nemijlocite a obiectelor și fenomenelor este demonstrată astfel prin argumente de natură gnoseologică. Dacă ceea ce este în intelect a fost mai înainte în simțuri, adevărul și precizia cunoștințelor „nu depind de altceva decât de mărturia simțurilor” (Cap. XX).

Marele pedagog prețuiește așa de mult perceperea nemijlocită încât, pentru el, aceasta oferă garanția unor cunoștințe adevărate „știința este cu atât mai sigură cu cât se bazează pe simțuri” (Cap. XX). Poate fi constatată, desigur, la el o supraapreciere a momentului senzorial și a căii inductive în procesul cunoașterii, care, cum vom vedea, are anumite consecințe asupra rolului pe care Comenius îl acordă intuiției în procesul de învățământ.

Un alt argument pe care autorul *Mării didactici* îl aduce în sprijinul necesității de a da prioritate percepției senzoriale în învățământ îl constituie faptul că aceasta ***favorizează însușirea temeinică a cunoștințelor*** („simțul e cel mai fidel alimentator al memoriei” Cap. XX) ; cel care a văzut ceva reține mai mult și mai bine decât cel care a auzit numai sau a citit despre un fapt sau altul.

Intuiția, în concepția lui Comenius, nu este o simplă percepere, ci o percepere atentă, o percepere intenționată. La actul intuiției participă *obiectul* (realitatea care se semnalează pe calea simțurilor), *ochiul* (aparatură senzorial prin care omul ia cunoștință de realitate) și „*lumina*”, adică atenția care face ca ochiul să se îndrepte în mod constant, cu intenție, asupra obiectului. Comenius nu reduce intuiția la perceperea vizuală, ci insistă asupra percepției prin cât mai multe simțuri. „Totul, pe cât posibil, să se prezinte simțurilor. Și anume, ceea ce se vede, văzului, ceea ce se aude, auzului, ceea ce se miroase, miroșului, ceea ce se gustă, gustului, ceea ce se pipăie, pipăitului și dacă ceva poate fi perceput prin diferite simțuri, să li se prezinte acestora simultan...” (Cap. XX).

Percepția prin mai multe simțuri, care asigură o cunoaștere mai completă a obiectelor, este numită de marele pedagog „regula de aur a cunoașterii”. Într-o astfel de percepere auzul se

unește cu vederea, iar vorbirea elevului cu activitatea mâinii (Cap. XVII). În momentul în care aude un cuvânt nou, elevul să poată percepe și obiectul care este denumit prin acel cuvânt sau, atunci când pronunță cuvântul respectiv, să poată arăta cu mâna obiectul.

Vorbind de necesitatea percepției nemijlocite a obiectelor, Comenius are în vedere nu numai prezența lor în stare naturală, ci și sub forma unor imagini, sau a modelelor confecționate special pentru învățământ. El cere ca astfel de materiale intuitive să se găsească în fiecare școală.

Deși Comenius vedea în intuiție mai ales un mijloc prin care se oferea elevului posibilitatea de a lega de fiecare cuvânt reprezentarea unui anumit obiect sau fenomen, el face totuși din aceasta o treaptă a cunoașterii raționale. **Pe baza datelor obținute prin simțuri, prin inducție, elevul se ridică la generalizări:** „...pentru ca orișice cunoștință provine de la simțuri, de unde prin imaginație se transmite memoriei, apoi, prin inducție, din ceea ce e particular se formează înțelegerea noțiunii generale (universalum), și, în sfârșit, din cunoștința avansată – judecata care dă certitudine științei” (Cap. XVII).

Raportul dintre cunoașterea senzorială și cea logică, rațională nu apare pe deplin precizat în concepția lui Comenius. Dealtfel nici cercetările de psihologie nu erau prea avansate în acea epocă. Lui Comenius nu-i era destul de clar procesul trecerii de la concret la abstract, nu avea, cum arăta J. Piaget, o înțelegere precisă a operațiilor intelectuale. Neînțelegerea raporturilor dintre cunoașterea senzorială și cea rațională l-a dus la supraaprecierea intuiției. *Pentru el totul este să se intuiască*, interesând mai puțin modul în care se parcurge drumul de la concret la abstract, de la individual la general. „Vrei deci ca un om să știe ceva? Arată-i clar prin simțuri și va ști. Vrei să știe mult? Arată-i mult. Vrei săi știe tot? Arată-i totul”.

Cu toate acestea, Comenius apreciază că există și lucruri ce nu pot fi cunoscute pe această cale. În astfel de cazuri este necesar, considera el, să se facă apel la *credință* (prin simțuri se cunosc obiectele individuale, prin rațiune tot ce este general, iar prin credință tot ce este revelație).

Ideile valoroase ale emis pedagogului ceh în legătură cu *necesitatea asigurării unui învățământ sistematic*. Astfel, fiecare cunoștință care se predă, aprecia el, trebuie să fie o temelie pentru ceea ce urmează să se însușească; totodată, noile cunoștințe contribuie la consolidarea celor însușite anterior. Observăm astfel prezența la Comenius a ideii legăturilor reciproce dintre cunoștințele vechi și cele noi în asimilarea cunoștințelor.

Pornind de la înțelegerea acestui raport, el insistă asupra necesității pregătirii elevilor pentru a le face accesibilă orice cunoștință. Tocmai această pregătire presupune asigurarea unui învățământ sistematic, în care fiecare cunoștință constituie o treaptă spre atingerea altora mai complexe, mai greu de asimilat. Pe lângă sistematizarea cunoștințelor, Comenius are în vedere și o „sistemizare”, a procesului de dezvoltare psihică a elevilor. Mai întâi se vor dezvolta simțurile, după aceea memoria, apoi gândirea și, în sfârșit, vorbirea și mâna.

Pentru ca învățământul să devină „ușor” și „rapid”, se propunea luarea în considerare a puterii de muncă și de asimilare a elevilor.

În concepția marelui pedagog, puterea de înțelegere a elevilor crește nu numai prin înaintarea în vârstă, ci și odată cu progresul studiilor. Se prefigurează astfel ideea existenței unei legături între educație și dezvoltare: instrucția să țină seama de nivelul de dezvoltare a elevului, dar acest nivel este condiționat și de gradul său de instruire.

Marea contribuție a lui Comenius rămâne însă dezvoltarea teoriei privind *metoda didactică*. Problema metodei în învățământ fusese pusă de către Vives și Ratichius; Comenius o reia, acordându-i o însemnătate comparabilă cu aceea pe care Descartes o dădea metodei în filosofie.

Călăuzit de viziunea sa pansofică, J. A. Comenius abordează fenomenul educației în toată complexitatea sa, căutând să pună în lumină cauzele stării necorespunzătoare a școlilor și să ofere soluții pentru îmbunătățirea ei. De aceea problema metodei revine de nenumărate ori în *Didactica magna*, și îi dedică și studii speciale: *Despre lauda adevăratei metode, 1651; Ieșirea*

la loc deschis din labirinturile scolastice, 1656; Capitolul X din *Cea mai nouă metodă a limbilor*, intitulat *Arta didactică; Spicuiuri didactice* scrise; spre sfârșitul vieții.

Încă din primele paragrafe ale *Marii didactici*, Comenius ține să precizeze că își propune să găsească o metodă nouă care s-o înlocuiască pe cea veche - „încâlcită”, „aspră”, convins fiind că „însăpăimântătoarea pierdere de timp și muncă” din școala vremii lui nu putea să provină decât dintr-o metodă defectuoasă. Prin schimbarea metodei, considera el, activitatea școlilor se va îmbunătăți, acestea putând deveni „locuințe de plăcere și atracție” pentru elevi, iar studiul va prospera.

Deși recunoștea că aptitudinile elevilor sunt diferite, Comenius credea că întreg tineretul „poate fi educat și instruit după aceeași metodă” (XII), pentru că toți trebuie să fie conduși spre același scop (cultură, virtute, pietate) și pentru că toți au aceeași natură.

La întrebarea: „Cum se poate ajunge la stăpânirea unei astfel de metode?” Comenius răspunde: „prin imitarea naturii”. Metoda, fiind o artă, trebuie modelată după natură, și anume după „arta plantării spirituale”.

În capitolul XIX din *Didactica magna*, Comenius declară categoric: „...există numai o singură metodă naturală”; schimbarea metodei, ca și utilizarea mai multora, susține autorul, încurcă tineretul și face ca studiile să fie foarte încâlcite. Prin „metoda naturală” trebuie însă să înțelegem întregul său sistem de organizare a procesului instructiv și întregul său complex de metode. Tot în *Didactica magna* Comenius distinge o metodă pentru științe, una pentru arte și alta pentru limbi. Care sunt metodele pentru predarea celor trei categorii de discipline? Acestea sunt: **intuiția și exercițiul**. *Intuiția* - este cerută mai ales de științe. *Exercițiul*, mai ales de arte. *Intuiția* împreună cu exercițiul - pentru învățarea limbilor.

În opera *Ieșirea la loc deschis din labirinturile scolastice*, Comenius cere ca metoda să posede însușirea unui adevărat mecanism: „...întreaga artă de a învăța va fi ceva mecanic, ...astfel încât toate părțile să fie bine îmbinate, bine orânduite și strâns legate unele de altele...”. Modelul de mecanism pe care-l apreciază îndeosebi marele pedagog este ceasul, ale cărui părți se îmbină perfect și-i asigură funcționarea riguroasă. Această ordine, specifică mecanismelor, vrea s-o introducă marele pedagog în viața școlii, prin intermediul metodei. Așadar, el încearcă să elaboreze o teorie asupra educației după modelul științei cu cele mai spectaculoase realizări în vremea sa — mecanica. *Ieșirea din labirinturile scolastice* este o expresie a efortului de a corela toate elementele teoriei sale, ca într-un mecanism, și de a da acestei teorii precizia ce caracterizează fenomenele mecanice.

Cu toate acestea, el nu renunță la ideea unei *metode naturale*. Natura umană este totuși aceea care oferă firul pentru ieșirea din labirint, atât pentru precizarea scopului, cât și pentru găsirea mijloacelor și a normelor pentru întrebuițarea acestor mijloace. Și de data aceasta **noțiunea de metodă** are o *accepțiune largă*: ieșirea din situația încâlcită în care se afla școala la mijlocul secolului al XVII-lea era cu puțință, în concepția lui Comenius, numai prin găsirea unei metode drepte și simple, care să funcționeze ca un mecanism, în care „totul să pornească dintr-o singură mișcare”.

Care sunt elementele, **părțile** acestei **metode** concepute ca un ceas? Acestea sunt trei: *scopul școlii, mijloacele pentru atingerea scopului, normele de folosire a mijloacelor pentru ca acestea să ducă la scop*. Când vorbește de scop, autorul *Marii didactici* are în vedere aici un singur aspect al educației — cultura, care se asigură prin instruire. *Dobândirea culturii* presupune: a) *cunoașterea* (teoria), adică însușirea științei; b) *practica*, adică pregătirea în domeniul artei, cultivarea posibilității de a executa lucrul perceput: priceperea, deprinderea; c) *folosirea artei și științei* - capacitatea de a ști când și cum să fie folosite cunoștințele, priceperile și deprinderile, aplicarea științei și artei în viața practică.

Fiecărui dintre aceste aspecte ale scopului îi corespunde un anumit mod de acțiune:

*intuiția — pentru cunoaștere;

*exercițiul — atât pentru practică, cât și pentru cultivarea capacității de a ști să se folosească cunoștințele și deprinderile.

Intuiția presupune efectuarea analizei, după cum exercițiul, executarea practică a lucrului, implică sinteza; utilizarea cunoștințelor și deprinderilor cere judecarea situațiilor prin comparație (sincriza). Așadar, acestui *sistem corelat*, în care intră *scopul școlii și mijloacele potrivite pentru atingerea lui*, Comenius îi spune **metodă**. „Metoda noastră, precizează el, eliberează deci spiritele complet de labirinturi și le oferă lucruri puține, însă necesare pentru viața (de aici și de dincolo), lucruri puține însă bine fixate prin exercițiu; lucruri puține însă de care știm să ne folosim”.

Este evidentă preocuparea lui de a asigura, prin metoda propusă, **legarea teoriei de practică**, cultivarea *capacității elevilor de a ști să se folosească de cunoștințele însușite*.

În *Spicuri didactice*, Comenius revine asupra metodei, insistând în partea a II-a asupra momentului predării, ceea ce-i permite să facă unele precizări, să-și completeze astfel într-un mod fericit teoria. Procesul predării are trei „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, auzului și a mâinii elevului.

Prin urmare, aici apare încă o metodă – *explicația* cu funcția de a determina noțiunea, de a descrie lucrul prin trăsăturile sale esențiale; de a aduce precizie, claritate noțiunii, prin diferențierea, distingerea lucrurilor și părților acestora, prin efectuarea comparației, în scopul unei depline înțelegeri.

În *Spicuri didactice*, Comenius dă acestor trei *mijloace de instruire* - **intuiția, explicația și exercițiul** — denumirea de „*instrumente*”, **toate constituind metoda** care, precizează el, are avantajul de a putea fi utilizată pentru un mare număr de elevi (100—1 000).

Dacă în *Didactica magna*, Comenius susținuse ideea unei separări rigide a metodelor, insistând asupra pericolului utilizării concomitente a mai multora, în *Spicuri didactice* se oprește tocmai asupra întrebuirii variate a acestora. „Căci nici exemplul singur fără lămurire, nici formularea regulilor fără exemplu nu vor putea fi însușite destul de temeinic, numai dacă au fost întărite prin practicare și exercițiu”.

În teoria didactică a lui Comenius distingem, de fapt, trei **metode principale de predare** — *intuiția, explicația și exercițiul* pe care le considera instrumente ale unei singure metode. „Tripla metodă” este folosită și pentru a desemna corelația, în procesul instructiv, dintre analiză, sinteză și sincriză (comparație). Și acestea fac parte din „metoda naturală” sau din „mecanismul” metodei comeniene. Dacă însă primele sunt metode didactice propriu-zise, celelalte sunt operații logice.

Metoda explicației face apel la comparație ajutându-l pe elev să înțeleagă situațiile în care va trebui să folosească cunoștințele și priceperile sale, moment care presupune, de asemenea, efectuarea sincrizei.

J. A. Comenius a reușit să pună în evidență corelarea celor trei operații logice în procesul de instrucție pentru că a avut în vedere corelarea unor sarcini didactice; elevul să perceapă prin cât mai multe simțuri lucrurile, să știe să aplice cunoștințele învățate, să se folosească deci de mâini și să știe să se exprime, să folosească limba.

Marele pedagog ceh n-a avut în vedere numai funcția informativă a metodei didactice; el a înțeles și valoarea educativă a acesteia. Un singur exemplu din *Didactica magna* el avea în vedere o *triplă funcție a exercițiului*: dezvoltă „*mintea*” (judecata), dezvoltă *capacitatea de exprimare* (verbală sau manuală), dezvoltă *atenția*.

În condițiile în care nu toți cei care predau în școli aveau calificarea corespunzătoare activității didactice, Comenius considera că elementul hotărâtor care poate asigura progresul în școală este metoda. „Fiindcă nu e dat fiecărui învățător să-și îndeplinească cu dexteritate

sarcinile funcției sale, de aceea este necesar ca toate obiectele de învățământ din școală să fie coordonate după aceste prescripții metodice..." (Cap. XX).

În epoca în care a trăit Comenius, activitatea didactică se afla la începutul unor mari transformări, provocate nu numai de noul conținut al procesului de învățământ, ci și de numărul tot mai mare de copii și tineri cuprinși în școală. Sistemul de lucru al învățătorului cu fiecare elev în parte se dovedise a fi ineficient. Apăruse, cu câteva decenii mai înainte, necesitatea grupării elevilor, după vârstă și pregătire intelectuală, în clase, cărora învățătorul le preda același volum de cunoștințe. Așa a luat naștere **sistemul de instruire pe clase și lecții**. J. A. Comenius este primul mare teoretician al acestui sistem, care, aprecia el, asigură un învățământ „scurt și repede“. Entuziasmul pedagogului ceh față de instruirea pe clase mergea atât de departe încât el credea că un învățător va putea preda, concomitent, la câteva sute de elevi. Pentru controlul temelor și disciplină, propunea utilizarea monitorilor.

În entuziasmul său pentru acest sistem de instruire, Comenius îi prezenta 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 putință ca un învățător să se ocupe de un număr mare de școlari, Comenius prezintă, de fapt, momentele unei ore de curs. Și pentru a arăta cum este posibil ca un învățător să se ocupe de un număr mare de elevi, el enumeră 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 unii dintre elevi să explice în fața colegilor cunoștințele predate de profesor.

Așadar, la început se vor verifica temele de către învățător 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; la sfârșitul lecției se va oferi și elevilor prilejul să pună întrebări; apoi unii dintre ei vor explica, în fața colegilor lor, cunoștințele abia expuse de către învățător (Cap. XIX).

Într-o pagină din *Didactica magna* se găsesc, concentrate, principalele momente ale structurii lecției, propuse și teoretizate științific, două sute de ani mai târziu de J. Fr. Herbart.

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 încheiere a anului școlar.

Deși prețuia atât de mult metoda, în sistemul său de instruire, J. A. Comenius pune pe primul plan activitatea învățătorului. Studiul elevului devine ușor și dă rezultate în măsura în care învățătorul îi pregătește întreaga muncă. El trebuie să pregătească materia de învățământ, să conducă procesul de percepere prin simțuri a lucrurilor, să dirijeze efectuarea exercițiilor etc. Elevii acționează numai la indicația lui.

Preocupat să asigure introducerea ordinii în întreaga activitate didactică, J. A. Comenius a pus bazele unui sistem de instruire cu un randament mult superior celui existent până atunci. Acest sistem a făcut practic posibilă trecerea la învățământul de masă, dar i-a trebuit mai bine de un secol pentru a pătrunde în practica școlară. Prințând apoi rădăcini adânci, a devenit, la rândul lui, nucleul a ceea ce, de pe la 1900, a început a se numi „**școala tradițională**“ cu caracterul său peren rezultat din multe idei didactice comeniene: școala unică, de stat, pentru toți copiii; cu un

conținut legat de nevoile vieții, un învățământ întemeiat pe înțelegerea cunoștințelor, sintetic, accesibil, temeinic.

Comparând distanța între didactica comeniană și didactica din secolul al XX-lea ne dăm seama cât de uriaș a fost Comenius, pentru că sistemul său pedagogic și-a păstrat valabilitatea până astăzi. Tot el ne sugerează și una din condițiile dezvoltării pedagogiei: să se ia ca model știința cea mai evoluată a epocii.

6) Teoria educației morale a lui Comenius se află în întregime dominată de concepția sa teologică. *Scopul educației morale* îl constituie *dobândirea virtuților „cardinale”*: înțelepciunea, cumpătarea, curajul și dreptatea, toate având în conținutul lor o bogată încărcătură religioasă.

Cu toate acestea, contribuția sa la precizarea conținutului a două **metode de educație morală** - *exemplul și exercițiul*, precum și în elaborarea unei teorii a disciplinei (Cap. XXIII) rămâne încă pe deplin valabilă. Puterea exemplului este explicată prin tendința copiilor de a imita tot ceea ce văd; de aci cerința de a li se oferi numai exemple bune și de a-i feri de cele negative. Exemplelor li se vor adăuga preceptele și regulile de viață. Pentru formarea deprinderilor morale se recomandă folosirea exercițiului („Virtutea se cultivă prin fapte, și nu prin vorbe“ - XXIII).

Problema disciplinei este abordată de Comenius într-un capitol separat din *Didactica magna* (Cap. XXVI). Pentru el, *disciplina înseamnă dojana și pedeapsa* ce se aplică celor ce comit fapte rele (nu însă și pentru insuccesele la învățătură!). **Disciplina** este înțeleasă deci ca un **mijloc de educație**. În alegerea **modului de disciplinare** să se ia ca **model soarele** „care oferă la tot ce crește: 1. totdeauna lumină și căldură; 2. adesea ploi și vânturi, 3. rar fulgere și trăsnete, deși și cele din urmă sunt folositoare” (Cap. XXVI). Chiar dacă pentru cazuri de încăpățănare, îngâmfare și aroganță, Comenius admite și o „disciplină“ mai severă, el prețuiește cu precădere exemplul bun, cuvintele blânde și afecțiunea sinceră și fără rezerve a educatorului.

Deși tratează problemele educației morale în numai două capitole din *Didactica magna*, J. A. Comenius a introdus, pentru prima dată, un spirit științific și în abordarea acestui important domeniu al pedagogiei. Lui îi revine meritul de a fi tratat, pentru prima dată într-un capitol special, problema metodelor de educație morală și de a fi elaborat o teorie a disciplinei.

7) J. A. Comenius, care și-a dedicat activitatea teoretică și practică **educației pentru muncă** a tinerei generații. În concepția sa, *munca manuală* este un mijloc de formare a omului ca om. Munca este înțeleasă ca o școală de educație morală, ca modalitate de dezvoltare a înclinațiilor, de formare a deprinderilor de muncă și de pregătire profesională.

Prin angajarea elevilor într-o activitate fizică, se înlătură posibilitatea apariției trândăviei, socotită ca sursă principală a unor trăsături morale negative. Ca o modalitate de pregătire a tinerei generații pentru activitatea practică, pedagogul ceh propunea ca, încă din clasele primare, elevii să vină în contact cu diverse meserii, atât prin vizitarea unor ateliere de lucru, cât și prin efectuarea unor lucrări accesibile acestei vârste.

În *Pampaedia* se reia ideea, propunându-se ca munca fizică desfășurată la vârsta copilăriei să fie un preludiv al muncii adulților.

8) Deși preocuparea pentru dezvoltarea fizică nu a fost considerate de el ca un aspect fundamental al educației, alături de cultură, moralitate și pietate, Comenius s-a oprit deseori, în scrierile sale, asupra acestei probleme.

În concepția sa, **educația fizică** are două *obiective*: a) dezvoltarea organismului în creștere și b) refacerea forței fizice. Pentru *realizarea* lor se propun trei *mijloace*: a) *hrană* - simplă și cu cumpătare; b) *mișcare* (ocupație și exerciții), „fie în formă de joc, fie în serios”; c) *repaus*.

Trebuie să recunoaștem că pedagogul ceh a surprins *modalitățile* principale prin care se poate *asigura menținerea sănătății și dezvoltarea forțelor fizice*. Un rol important a acordat *jocului*, care, aprecia el, dă corpului mișcare, iar spiritului recreare și agerime.

Pentru Comenius, mobilitatea fizică era o notă caracteristică vârstei copilăriei și, totodată, o mărturie a unor potențe intelectuale : „...nu e un semn bun dacă copilul stă tot timpul lmiștit;

faptul că aleargă și în permanență este preocupat de ceva este un semn sigur al unui trup sanatos și al unei minți vioaie”.

Ideea utilizării jocului în procesul educației era veche, cel puțin de la Platon deaceia în *Informatorul școlii materne*, Comenius expune o adevărată teorie a jocului, relevându-i principalele virtuți educative. Astfel, *jocul satisface nevoia de mișcare, recrează și dă agerime spiritului, stimulează nevoia de viață în colectivitate, dezvoltă inițiativa, perseverența*. Eficiența sa este relevantă nu numai în planul dezvoltării fizice, ci și al dezvoltării intelectuale și morale.

Așadar:

Dacă în *Didactica magna*, ca și în celelalte lucrări, Comenius s-a ocupat de *problemele educației* din perioada de creștere a vârstei umane, în *Pampaedia* adoptă o perspectivă mult mai largă, *cuprinzând întreaga viață a omului* printr-o artă a instrui: pe toți - în toate - cu totul (în sensul de instruire deplină, pentru ca nimic să nu-l poată împiedica pe om să acționeze potrivit adevărului și dreptății).

Dacă în *Didactica magna* fuseseră stabilite *etapele vârstei de creștere*, în *Pampaedia* se *periodizează întreaga viață a omului*. Sestabilesc astfel opt etape pe care Comenius le compară cu părțile unei zile, cu anotimpurile, precum și cu evoluția plantelor și ființelor:

- » prima cuprinde conceperea și gestația în pântecul mamei;
- » a doua — nașterea și prima copilărie (comparabilă cu încolțirea seminței);
- » a treia — copilăria (aparitia florilor);
- » a patra adolescența (formarea fructelor);
- » a cincea — tinerețea (aparitia roadelor timpurii);
- » a șasea — bărbăția (culegerea fructelor);
- » a șaptea — bătrânețea;
- » a opta — moartea.

Fiecareia dintre aceste etape îi corespunde o școală: *schola geniturae* (școala prenatală); *schola infantiae* (numită de autor, în alte lucrări, școala maternă, de la naștere până la 6 ani); *schola pueritiae* (a copilăriei, de la 6 până la 12 ani); *schola adolescentiae* (școala adolescenței, de la 12 până la 18 ani); *schola juventutis* (școala tinereții, de la 18 la 24 de ani); *schola virilitatis* (a maturității, fără delimitare în ani); *schola senii* (a bătrâneții); *schola mortis* (școala de pregătire în vederea morții).

Comenius reia astfel unele probleme de didactica tratate în lucrările sale anterioare, dar abordează și probleme noi. „Școala vârstei adulte este negreșit mai liberă, ea nu este legată de cărți și profesori. Totuși, fiindcă pentru fiecare profesia lui va fi o școală, va fi necesar ca fiecare să fie — pentru el însuși și pentru ai săi — profesor, carte și școală, furnizând, pentru el ca și pentru ai lui, exemple, precepte și exerciții continue.”

Ideea „școlii bătrâneții”, cu conținutul și scopul propus de Comenius este cu totul nouă. El arată că omul trebuie să știe, la vârsta senectuții, cum să folosească experiența dobândită și cum să-și încheie în mod înțelept viața.

Pampaedia rămâne în istoria pedagogiei ca prima lucrare amplă care susține în mod argumentat ideea **educației permanente** — idee care și-a găsit condiții obiective de aplicare abia în secolul al XX-lea.

Din această succintă prezentare rezultă că J. A. Comenius a abordat aproape toate marile probleme ale pedagogiei: *scopul educației, educabilitatea, etapele de vârstă, conținutul învățământului, principiile și metodele didactice, forma de organizare a procesului de învățământ, metodele educației morale, educația fizică, sistemul de organizare a învățământului* ș.a.

El este astfel primul creator al unui amplu sistem de educație; în același timp întâlnim la el și preocuparea pentru constituirea unei științe care să acopere întregul fenomen al educației. *Didactica magna* ca și *Pampaedia* de altfel era o astfel de încercare. Ea își propunea ca, întemeindu-se pe legile naturii, să pună în evidență tocmai legitățile fenomenului educației.

Meritul lui Comenius este de a fi sesizat marea cerere de instrucție a secolului al XVII-lea și de a fi creat o teorie care să ofere soluții pentru instruirea, într-un ritm mai rapid, a unor mari grupuri de copii și tineri.

Opera lui Comenius rămâne uimitoare prin bogăția, profunzimea și varietatea ei; viziunea sa „pansofică” l-a stimulat să privească fenomenul educației în toate articulațiile sale, și să pună în evidență un număr impresionant de aspecte.

El este precursorul a nenumărate concepții și curente pedagogice din secolul XX - XXI.

5.3. Francois de Salignac de la Mothe-Fenelon – sistem de educație pentru fete

O atenție specială se acorda educației fetelor provenite din familii protestante și recâștigate pentru catolicism. Într-o astfel de școală și-a făcut ucenicia pedagogică însuși **François De Salignac De La Mothe-Fenelon** (1651—1715); aici și-a format el convingerea că „nimic nu este mai neglijat decât *educația fetelor*” și tot aici i-a încolțit gândul de-a pune la dispoziția mamelor o scriere specială despre educația acestora.

O dovadă a prestigiului de educator de care se bucura Fenelon o constituie și numirea, de către Ludovic al XIV-lea ca preceptor al nepotului său, ducele de Bourgogne (1689). Pentru educarea acestuia a elaborat mai multe lucrări, printre care și *Aventurile lui Telemac* devenită ulterior una din cele mai răspândite cărți pentru tineret.

Opera fundamentală a lui Fenelon rămâne totuși *Traité de l'éducation des filles*, scrisă în 1680 - la rugămintea ducelui și ducesei Beauvilliers, pentru educația propriilor lor fiice. Ea a fost tipărită însă mai târziu, în 1687.

Fenelon atrage atenția adulților asupra copilăriei, asupra *necesității de a se respecta natura copilului*. „Trebuie, scria el, să ne mulțumim a urma și a ajuta natura”. În consecință, instinctele nu vor fi combătute, ci numai bine îndrumate. De aci decurg alte idei: *să se ofere copilului cât mai multă libertate de manifestare, iar procesul educației să țină seama de nivelul de dezvoltare al acestuia*. Astfel, la vârsta cea mai fragedă, când influența ce se exercită asupra copilului este deosebit de puternică, să se facă apel mai puțin la atenție și judecată, încă nedezvoltate, și mai mult la curiozitate, *însușire caracteristică copilăriei*. Cunoștințele ce se dobândesc vor satisface și stimula totodată curiozitatea. De aci cerința lui Fenelon, exprimată într-o manieră care se reântâlnește la J. J. Rousseau: „Întrețineți-i numai curiozitatea...”. La această vârstă se adună faptele; raționamentele devin posibile mai târziu.

Pornind de la aceste date ale *naturii copilului*, Fenelon propune un *sistem de instrucție care să-i ofere acestuia posibilitatea de a cunoaște lucrurile într-un mod cât mai agreabil*. „Băgați de seamă la un mare cusur al educației obișnuite: de o parte se pune numai plăcere și de alta numai urât; tot urâtul în studiu și toată plăcerea în recreații. Ce poate face un copil, dacă nu să îndure cu nerăbdare această regulă și să alerge cu mare bucurie după jocuri?”.

Copilul să nu trăiască sub apăsarea grijii că trebuie să învețe; pentru aceasta, educatorul îi va crea situații care să-i provoace curiozitatea și dorința de a ști. Copilul va învăța jucându-se. „Lăsați deci pe copil să se joace, scria Fenelon, și amestecați învățătura cu jocul”.

În *educația morală* - care trebuia să înceapă la *vârsta fragedă* — Fenelon manifestă aceeași grijă față de copil; să nu i se ceară ceea ce ar depăși puterile sale, ceva ce l-ar putea lipsi de libertate, de bucurii. Educația să nu se întemeieze pe constrângere, pe cultivarea fricii. „Teama, scria el, este ca leacurile violente, care se folosesc în bolile grave; ele curăță, dar alterează temperamentele și uzează organele; un suflet condus prin teamă este totdeauna mai slab“. Astfel de idei vizează, evident, nu numai educația fetelor, ci educația în general a copiilor.

În ceea ce privește educația fetelor, gânditorul francez pornea de la ideea că, deși nu se bucură de forța fizică și intelectuală a bărbaților, femeile dețin un rol important în societate, prin înrâurirea pe care ele o au asupra moravurilor bune sau rele ale lumii „o greșită educație dată femeilor face mai mult rău decât aceea a bărbaților, pentru ca neorânduiriile bărbaților provin adesea și din reaua educație primită de la mamele lor“ .

Dacă atunci când abordează problema educației în general, Fenelon pornește de la particularitățile copilului, în momentul în care se ocupa de educația fetelor are în vedere în primul rând trebuințele societății. Fetele le este necesară o instrucție cu un conținut mai bogat pentru a putea face față multiplelor lor îndatoriri sociale. Atunci când pune problema apropierei acestui conținut, cere să se aibă în vedere trăsăturile caracteristice ale naturii copilului, îndeosebi forța cu care se manifesta curiozitatea sa.

Fără a se desprinde complet de prejudecățile epocii, care puneau femeile într-o situație de inferioritate față de bărbați, Fenelon aduce numeroase argumente în sprijinul instruirii lor corespunzătoare. Ignoranța, preciza el, generează numeroase defecte în rândul femeilor: frivolitate, curiozitate indiscretă, plăcerea pentru sporovăială etc. **Conținutul instrucției propus pentru fete**, de către autor, este alcătuit: *scris, citit, gramatică* (pentru a-și învăța copiii să vorbească corect), *aritmetică* (necesară conducerii gospodăriei), „ceva din *regulile de căpetenie ale dreptului*“ (pentru a ști ce acte sunt necesare în diverse împrejurări ale vieții), *istoria antichității eline și latine* (unde se găsesc numeroase exemple de curaj și jertfă), *istoria Franței și a țărilor vecine*.

Este recomandată, de asemenea, *lectura unor cărți* „profanea acelor care n-au tnsanimic primejdios pentru pasiuni; este îngăduită citirea versurilor, instruirea în domeniul muzicii și picturii — toate însă subordonate necesității de a le cultiva virtutea și evlavia. *Dintre limbi, admite numai studiul latinei*, și numai de către fetele care dovedesc „judecată sănătoasă și purtare modestă” pentru a nu deveni...vanitoase.

5.4. John Locke — educația gentlemanului

Continuându-1 pe Fr. Bacon, autorul *Cugetărilor asupra educației* John Locke consideră că nu există idei înnăscute; la **baza cunoașterii umane** se află *experiența*. La *naștere sufletul* omului este o *tabula rasa*; orice cunoștință se dobândește prin simțuri (Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu).

Pe lângă *experiența* (percepția) *exterioară - senzația*, Locke admite și un alt izvor al cunoașterii: *experiența* (percepția) *interioară - reflexia*, care înseamnă conștiința propriei funcții psihice.

Ideile pe care le dobândește omul *în procesul cunoașterii* exprimă fie *însușiri intrinseci ale lucrurilor*, fie efecte ale acestora asupra sufletului. Deosebirea apare din faptul că *lucrurile posedă*, în concepția lui Locke, două categorii de *calități: primare și secundare*. *Calitățile primare* sunt independente de om și inseparabile de corpuri, fiind însușiri permanente ale materiei: soliditatea, duritatea, întinderea, mișcarea, forma, repausul și numărul. *Calitățile secundare* sunt acelea care nu aparțin lucrurilor, ci sufletului uman. Astfel de calități există numai ca puteri de a produce senzații; ele n-ar exista dacă n-ar fi simțurile noastre. Așa sunt: culoarea, mirosul, sunetele, gustul etc. Prin teoria sa asupra calităților secundare, J. Locke a lăsat deschis drumul spre idealismul subiectiv al lui Berkeley.

Opera pedagogică a lui J. Locke *Câteva cugetări asupra educației*, deși nu are caracterul unei lucrări de pedagogie sistematică, împărțită riguros în mai multe capitole, cuprinde trei părți, în care sunt tratate următoarele *patru mari probleme: educația fizică, educația morală, educația intelectuală și educația prin muncă*.

Teoria sa psihologică, potrivit căreia *ideile se obțin prin experiență*, l-a condus la un punct de vedere optimist asupra puterii educației. *Educația*, spune el, produce marea deosebire dintre oameni. Pedagogul englez admitea însă existența unor capacități intelectuale înnăscute, care sprijină sau îngreuiază procesul de educare a copilului. Astfel, considera el, sunt cazuri în care educatorului nu-i rămâne decât să se roage pentru elevul ce nu se poate dezvolta potrivit străduințelor sale.

1. *Concepția sa pedagogică* este evidentă mai ales în *teoria sa asupra scopului educației*. *Tipul de om* pe care vrea să-l formeze *prin sistemul său de educație* este *gentlemanul* „în stare să-și conducă treburile în mod rațional și cu folos“. Este vorba deci de un om care va întruni în

persoana sa atât însușirile specifice nobilimii (va fi un gentleman !), cât și pe acelea ale burgheziei (va fi un om de acțiune, un om angajat în viața economică).

J. Locke a avut, prin urmare, în vedere două *categorii sociale*: nobilimea și marea burghezie, ale căror însușiri încerca să le topească într-o formulă unică, expresie a compromisului de clasă realizat după revoluția din 1688. Ca să-și justifice limitarea preocupărilor sale pedagogice la aceste clase preciza că printr-o bună educație dată „nobililor” toate celelalte probleme ale societății se vor rezolva de la sine. Evident, gândind astfel, Locke simplifică mult lucrurile, pentru că dezvoltarea societății nu se poate asigura numai prin instruirea claselor sociale dominante.

Educarea viitorului gentleman urma să se realizeze în familie, cu ajutorul unui preceptor. Locke are o atitudine negativă față de școală, unde se adună, spune el, „o mulțime pestriță de băieți vicioși și rău crescuți, din diferite stări sociale“. Acești copii constituie un exemplu negativ pentru viitorul gentleman. În afară de aceasta, școala poate da numai instrucție, ea nu poate educa; or, pentru J. Locke, *aspectul esențial al procesului de formare a omului îl constituie educația morală*.

Întâlnim la pedagogul englez, mai mult decât la predecesorii săi, *încercarea de a fundamenta educația pe cunoașterea particularităților de vârstă și individuale ale copilului*, pregătind astfel apariția ideii de *întemeiere a pedagogiei ca știință pe psihologie*.

La baza teoriei asupra educației morale, pedagogul englez pune *concepția sa cu privire la bine și rău*. Tot ceea ce produce suferință este rău, iar tot ceea ce procură sau mărește plăcerea și ferește de rău este bine. Orice om este tentat să alerge după plăcere și să evite neplăcerea. De aceea Locke cere ca această tendință a simțurilor să fie subordonată rațiunii; cel care reușește să realizeze o astfel de subordonare este un om virtuos. *Scopul educației morale* în concepția sa este tocmai *dobândirea virtuții*, iar mijloacele de educație pe care le preconizează sunt subordonate acestui scop.

Pentru a se ajunge la subordonarea simțurilor de către rațiune este necesar, precizează J. Locke, ca încă din vârsta fragedă copiii să se supuna autorității părinților. La început, această autoritate se menține prin „frică și sfială” și, pe măsură ce copiii cresc, ea se va întemeia tot mai mult pe „iubire și prietenie”. În consecință, el propune o atitudine mai severă din partea părinților în primii ani ai copilăriei și o scădere a acestei severități pe măsură ce el crește și-și formează deprinderile de comportare. Vrând să-și precizeze poziția în problema raporturilor dintre părinți și copii, Locke își exprimă clar dezacordul față de o severitate tiranică, prin care s-ar umili sufletele copiilor făcându-i timizi și șovăitori în relațiile cu adulții. Cea mai indicată atitudine pentru părinți este una de mijloc, care evită atât satisfacerea tuturor poftelor, cât și subordonarea silnică a copilului. O astfel de atitudine ar păstra energia și libertatea, necesare copilului și viitorului adult.

J. Locke *consideră pedeapsa corporală* atât de *practicată* în epoca sa ca fiind cel mai impropriu mijloc de educație, „...copiii care sunt prea aspru tratați, scrie el, rareori devin oameni cu adevărat buni“. Pedagogul englez pune în evidență câteva din consecințele cele mai grave ale utilizării pedepselor corporale: copii care sunt batuți pentru că nu învață nu devin mai sânguincioși, ci prind ură pe învățătură; disciplina de sclav, provocată de teama pedepsei, naște un caracter de sclav (când va fi liber se va manifesta împotriva normelor pe care înainte le respectase de frică); cel bătut nu va ajunge sa-și domine simțurile, ci dimpotrivă, acestea îi vor domina rațiunea.

După această amplă și întemeiată pledoarie *împotriva pedepselor corporale*, J. Locke nu se sfiște să ajungă și aici la un *compromis*: el admite ca uneori nu se poate educa altfel decât folosindu-se bătaia; mai ales în cazurile de încăpățănare și răzvrătire. Dar, pentru a nu se cultiva ura copiilor față de părinți, pedeapsa corporală va fi aplicată de către educator sau de către un „servitor inteligent“, care va fi atent asupra modului de aplicare a loviturilor.

Consecvent cu teoria sa asupra virtuții, Locke își exprimă dezacordul față de utilizarea recompenselor care ar provoca plăceri senzoriale (mâncare, îmbrăcăminte); ca și în cazul pedepselor corporale, s-ar cultiva tocmai acele înclinări pe care, de fapt, educatorul ar dori să le stârpească.

În procesul educației, arată Locke, nu se poate face însă abstracție de tendința naturală a omului către *plăcere și fuga de durere*. Stimularea acestor *stări afective* devine *pârghia principală a educației*. „Recompensele și pedepsele sunt ca niște pinteți ce ne îmboldesc la acțiune și totodată, ca niște frâne care conduc toată specia umană”.

În vederea *folosirii recompensei și pedepsei*, asigurându-se, totodată, cultivarea virtuții, autorul susține că, trebuie să se utilizeze ca răsplată stima și ca pedeapsă disprețul educatorului față de elev. Pentru aceasta, educatorul va cultiva elevului său sentimentul onoarei, dorința de a-și păstra bunul nume, de a nu se angaja în acțiuni pentru care mai târziu ar trebui să se rușineze. „Stima și disprețul sunt imboldurile ce stimulează mintea mai mult decât orice, de îndată ce copilul le poate simți. Dacă veți izbuti să treziți în copiii voștri sentimentul onoarei și teama de rușine și dispreț, puteți fi siguri că ați statornicit în mintea lor principiile care îi vor călăuzi întotdeauna pe drumul drept”.

O altă *metodă de educație* prețuită în mod deosebit de J. Locke este *exemplul*. „Dintre toate mijloacele prin care copiii pot fi instruiți și priri care li se pot forma bunele maniere, cel mai simplu, cel mai ușor și mai eficace este acela care constă în a le pune în fața ochilor exemplele acțiunilor pe care vreți ca ei să le facă sau să le evite”.

Ca o consecință a teoriei sale asupra cunoașterii, pedagogul englez pune *la baza instrucției și educației intuiția*. El motivează utilizarea acestei *metode prin tendința spre imitație a copiilor*. Nu putem să nu facem constatarea că el supraaprecia totuși rolul acestei metode; așa se și explică teama sa de contactul tânărului nobil cu exemple negative (reale sau închipuite de Locke).

Pentru *formarea deprinderilor morale*, și el recomandă *exercițiul*, atrăgând totodată atenția asupra necesității *formării treptate a deprinderilor*, pentru a se putea asigura temeinicia lor.

În plus față de acesta, J. Locke apreciază mult valoarea educativă a *convorbirilor raționale*. Copiilor, spune el, le place să fie tratați ca făpturi inteligente. Prin *convorbiri* potrivite vârstei, ei se conving că anumite acțiuni pot fi îndeplinite, iar altele nu. Prin astfel de convorbiri se stimulează și tendința spre judecată. În așa mod, J. Locke a înțeles necesitatea clarificării copilului de la o vârstă fragedă asupra a ceea ce este bine și asupra a ceea ce este rău. Mai ales dacă este încadrată în sistemul celorlalte metode, convorbirea rațională este desigur eficace. Dăunător ar fi dacă ea s-ar utiliza abuziv.

Prin toate metodele enunțate, recompense și pedepse, exemplul, exercițiul, convorbiri rationale, J. Locke urmărește cultivarea virtuții.

Dar, în concepția sa, *alături de virtute, educația morală cuprinde și educarea înțelepciunii și a bunei creșteri*. *Înțelepciunea* este înțeleasă de autorul *Cugetărilor* ca un acord al rațiunii cu activitatea; omul înțelept vrea să realizeze numai ceea ce poate îndeplini, el își refuză dorințele de nerealizat. Bunăcreșterea presupune înclinarea de a nu ofensa pe alții (politețe), precum și maniera plăcută de a face cunoscută această înclinare (cuvinița). După opinia lui J. Locke, o comportare întemeiată pe bunăcreștere asigură simpatia celor din jur și, în consecință, succesul în afaceri. Pentru acest motiv el prețuiește mai mult formarea omului pentru relațiile cu cei din jur, decât erudiția.

J. Locke are meritul de-a fi *elaborat* primul o *teorie amplă asupra educației morale, la baza căreia se află nu o etică creștină, ca la J. A. Comenius, ci una laică, izvorâtă din condițiile și cerințele sociale.*

2. Același punct de vedere a avut consecințe și asupra *concepției sale cu privire la instrucție*. J. Locke a elaborat o teorie originală asupra instrucției, răspunzând și din acest punct de vedere cerințelor epocii și țării sale.

În concepția filosofului și pedagogului englez **scopul instrucției** îl constituie *dezvoltarea iubirii și respectului față de știință, precum și cultivarea capacității de a dobândi noi cunoștințe atunci când acestea îi vor fi necesare*. Un astfel de scop aducea după sine un **nou mod de desfășurare a procesului de învățământ**. În primul rând, arăta J. Locke, *instruirea trebuie să se bazeze pe tendința spre activitate a copilului, pe curiozitatea sa înăscută*. La început, *învățătura să nu apară pentru copil ca o muncă, ci ca un joc*. Pentru aceasta, activitatea de instruire trebuie să se desfășoare atunci când copilul are dispoziție; numai atunci copilul se manifestă liber, așa cum se manifestă în joc, și cu un randament întreg față de activitatea impusă. În cazul în care buna dispoziție a copilului nu se arată, ea urmează să fie provocată și cultivată de către preceptor, cu ajutorul unor convorbiri, pe baza cunoașterii temperamentului acestuia.

J. Locke a reluat *ideea unei instrucții care să posedă virtuțile jocului*, exprimată încă de Quintilian, *dându-i pentru prima dată o bază psihologică*: la vârsta la care copilul începe să se instruiască, activitatea sa principală este jocul. În aceste condiții, instrucția însăși, pentru a avea randament și pentru a menține și dezvolta curiozitatea, trebuie să aibă atributele jocului. La el însă, instrucția sub formă de joc este numai o pregătire pentru învățătura înțeleasă și efectuată ca o muncă. Treptat, copilul este deprins să treacă de la o ocupație plăcută, la una mai puțin plăcută, pentru ca mai târziu să poată trece cu ușurință de la joc la muncă. Marea taină a educației, spune Locke, este să știi să ferești copilul de ceea ce îl atrage prea mult și să-l îndemni către ceea ce este folositor, dar deocamdată nu-i place.

Concepând astfel desfășurarea instrucției, pedagogul englez avea în vedere realizarea a ceea ce mai târziu s-a numit **aspectul educativ al procesului de învățământ**. „Cunoștințele sunt prețioase, scria el, dar numai întru cât servesc altor destoinicii, mai importante”. În acest sens, destoinicii, conform autorului, sunt: *sârguința și capacitatea de autodesavîrșire* (specialist devine cineva numai prin studiu independent).

Prin instrucție, după autor, copilul trebuie să fie pregătit pentru viața în societate cu selectarea acelor *cunoștințe utile prin renunțarea la disciplinele tradiționale din trivium și quadrivium, propunând noi obiecte de învățământ și o altă ordine de prioritate a acelor vechi*. Astfel, el propune: *citit, scris, desen, stenografie, contabilitate, franceză, latină geografie, cronologie, anatomie, geometrie, etică, drept civil, logică și retorică* (acestea din urmă foarte pe scurt). Din însăși această înșiruire se poate constata că J. Locke avea în vedere formarea omului practice. Acestuia i se cere să știe contabilitate, stenografie, drept civil, geografie și numai în ultimă instanță și foarte pe scurt, logică și retorică (discipline aflate la mare cinste în școala medievală). Dintre „dexterități Locke păstrează, pentru formarea gentlemanului, *dansul, călăria, muzica și scrima*, acestea din urmă bucurându-se de mai puțină prețuire decât primele două.

Ca și alți pedagogi, J. Locke recomanda pentru instruire *calătoriale*. Spre deosebire de predecesorii săi însă, el aprecia ca acestea să aibă loc fie înainte de 17 ani, când tânărul suportă autoritatea educatorului, fie după 20 de ani, când el se poate conduce singur. Între 17 și 20 de ani, tânărul, deși neformat pe deplin, nu suportă să mai fie condus de educator: în aceste condiții călătoriale ar putea avea consecințe negative pentru formația sa. Se observă deci și la J. Locke preocuparea de a acorda prioritate educației față de instrucție.

În ceea ce privește **educația fizică**, pedagogul englez insistă asupra necesității *călirii organismului*. La o astfel de călire se ajunge printr-un regim sever de viață: utilizarea apei reci la spălat, deprinderea cu oboseala, hrană cumpătată, îmbrăcăminte sumară etc.

Prin călire, Locke vrea nu numai să asigure gentlemanului său o „*minte sănătoasă într-un corp sănătos*”, ci, ca un ecou al preocupării claselor conducătoare ale Angliei din vremea sa de a cuceri noi teritorii și de a crea un imperiu colonial, să-l pregătească și pentru situațiile în care acestuia i s-ar cere „*să-și ia arma și să devină soldat*”.

Întrucât nobilul pe care el vrea să-l formeze trebuie să fie un om de acțiune, era o necesitate să fie educat prin muncă. Conform autorului, viitorul gentleman trebuia să învețe cel puțin o meserie, dacă nu două sau chiar trei cu scopul că munca fizică este folositoare sănătății,

totodată oferind posibilitatea unei recreații, a unei odihne după o activitate intelectuală. „Recreația, spune pedagogul englez, nu stă în nelucrare... ci în ușurarea părților obosite prin schimbarea activității“. El merge însă mai departe, arătând că învățarea unei meserii prinde bine omului de afaceri în viitoarele sale întreprinderi; pentru a fi un bun conducător, el trebuie să cunoască activitățile pe care le vor desfășura salariații sai. De asemenea, el relevă că desfășurarea unei activități fizice preîntâmpină apanția leneviei și a tuturor consecințelor negative ce decurg din aceasta.

În alegerea meseriei Locke recomanda să se țină seama de înclinație și de vârstă. Autorul recomandă acele meserii care antrenează corpul în activități variate: grădinăria, tâmplăria, dulgheria; la orașe: parfumeria, prelucrarea fierului sau argintului, croitoria, șlefuirea sticlei.

J. Locke face un serios pas înainte în ceea ce privește **educația pnn muncă**, introducând munca în procesul formării fiilor claselor suprapuse. În așa mod concepția lui J. Locke poartă în această privință o pecete utilitaristă: se învață o meserie nu pentru a se forma omul care-și va găsi satisfacția în muncă, ci pentru a se pregăti viitorul patron.

Pornind de la ideea că „educația este cea mai bună moștenire ce o poate lăsa (tatăl) fiului său“, J. Locke recomandă să nu se economisească nimic atunci când este vorba de alegerea unui bun educator dotat cu o serie de însușiri: să aibă bune maniere, să fie bine crescut, pentru a fi un bun exemplu pentru copil; să cunoască lumea și viața. Dacă în profilul viitorului gentleman nu trebuie să intre erudiția, evident că nici educatorului său nu i se cere să excelleze în această privință.

Educatorul, cere J. Locke, să se bucure de respect din partea familiei al cărui copil îl educă. Aceasta, deoarece, observa el cu justețe, copilul nu poate prețui pe acela pentru care părinții săi nu au stimă.

5.5. Educația și instrucția în țările române. Dimitrie Cantemir – idei despre educație

Către mijlocul secolului al XVII-lea se simțea nevoia depășirii culturii de limbă slavonă în Țările Române, ca, de altfel, și în celelalte țări cu condiții relativ similare. În acea perioadă, cultura de cel mai înalt nivel era promovată, în spațiul European, fie în limba latină, fie în cea greacă; aceasta din urmă era utilizată în unele țări în care domina religia ortodoxă. Pentru că între limba latină și catolicism se pusese semnul egalității, ortodocșii români manifestaseră până acum serioase rezerve, față de tot ceea ce era scris în această limbă. În urma unui contact mai edificator cu cultura de expresie latină, prin intermediul Poloniei și Italiei, unii oameni de cultură din Țările Române, ortodocși, încep să distingă între conținutul laic al acesteia și dogmele confesiunii catolice, făcând posibilă deschiderea lor pentru cultura clasică latină.

Din inițiativa lui Vasile Lupu, domnul Moldovei, și cu sprijinul lui Petru Movilă, mitropolit al Kievului, a luat ființă la Iași, în 1640, un colegiu - *Colegiul de la „Trei Ierarhi“*, organizat după modelul celui ucrainean, acesta preluând, la rândul său, unele elemente de organizare din școlile iezuite.

În fruntea școlii a-fost adus Sofronie Pociatki, fost rector la Kiev. Neavând date sigure asupra conținutului învățământului în această școală, se presupune că se preda gramatica latină, retorica, poetica, și dialectica (logica). Se învăța și în limba greacă. În clasele începătoare predarea se făcea în română și slavonă. După puțin timp de la înființare, în *Colegiul de la „Trei Ierarhi“* dominantă a devenit limba elenă.

În 1646, din inițiativa postelnicului Constantin Contacuzino, tatăl viitorului domn Șerban Contacuzino și al stolnicului Constantin Cantacuzino, s-a deschis la Tîrgoviște o școală în care se predau greaca și latina. „Schola greca e iatina“, cum i se spunea în epocă, a fost frecventată de 12 elevi, fii ai unor mari boieri; ea a funcționat până în 1651 când profesorul Pantelimon Ligaridis, doctor în filosofie și teologie, care preda aici, a părăsit Țara Românească.

Către sfârșitul secolului al XVII-lea, în timpul domniei lui Șerban Cantacuzino sau a lui Constantin Brîncoveanu, păreri istoricilor sunt împărțite, la *București* s-a înființat *Academia*

domnească - instituție de învățământ de nivel mai înalt, cu predarea în limba elenă, și care s-a reorganizat și dezvoltat în tot cursul secolului al XVIII-lea.

Organizarea școlilor secundare în limbile latină și elenă n-a însemnat o minimalizare a limbii române. Dimpotrivă, după cum se știe, secolul al XVII-lea este secolul afirmării limbii noastre naționale. Acum apar, într-o frumoasă limbă românească, câteva opere ce pot fi considerate ca monumente ale culturii noastre naționale: *Cazania* sau *Cartea românească de învățături* a mitropolitului Varlaam, *Psaltirea* învățatului mitropolit Dosoftei, *Biblia* (1688) în traducerea românească a fraților Radu și Șerban Greceanu.

În această perioadă, în Transilvania, unde avusese loc o dezvoltare a centrelor urbane locuite mai ales de protestanți, a crescut numărul școlilor orășenești reformatate în limba maternă (la Hațeg, Alba Iulia, Lugoj, Caransebeș funcționau școli calvine și în limba română).

La *Colegiul reformat de la Alba Iulia* au fost chemați să predea profesori de prestigiu din Germania - unii dintre ei, foști dascăli ai lui Comenius de la Universitatea din Herborn. Tot acum (1650—1654) însuși marele pedagog ceh este invitat în principatul Transilvaniei (la Sarospatak) pentru a sprijini reorganizarea învățământului de aici.

În cursul secolului al XVII-lea s-a dezvoltat și învățământul în limba maghiară și în limba germană pentru sași. În licee predarea continua să se facă în limbă latină. Lupta dintre catolicism și protestantism continuă; într-un moment favorabil, iezuiții reușesc să reorganizeze Universitatea din Cluj (1698).

Înmulțirea numărului de școli, în limba română și în limba slavonă, creșterea cererii de știutori de carte au impulsivat preocuparea pentru elaborarea unor manuale. Vechile cărți bisericești, utilizate înainte, se dovedeau a nu corespunde cerințelor formulate de teoria pedagogică a secolului. În a doua jumătate a secolului al XVII-lea, Moldova și Țara Românească au cunoscut un moment de puternică afirmare pe plan cultural. Transformările lente, dar continue, în interior ca și extinderea relațiilor cu celelalte țări ale Europei au provocat spargerea limitelor înguste ale culturii slavono-bizantine și asimilarea valorilor culturale ale umanismului, specific secolelor XVI și XVII. În această perioadă în viața culturală românească se afirmă cronicarii Grigore Ureche și Miron Costin, cărturarii Udriște Năsturel, Nicolae Milescu, stolnicul Constantin Cantacuzino, mitropolitul Dosoftei, iar către sfârșitul secolului, puternica personalitate a savantului de talie europeană — Dimitrie Cantemir.

Toți aceștia, într-un fel sau altul, au făcut și operă de educație, unii dintre ei au exprimat și idei pedagogice. Astfel, cronicarii au urmărit un mod conștient un scop educativ: faptele bune ca și cele rele ale înaintașilor să fie de învățatură fiilor și nepoților lor.

Dimitrie Cantemir (1673—1723), cărturar de renume european și domn al Moldovei pentru scurtă vremeă s-a preocupat în operele sale de o serie de probleme de educație. Pe drept cuvânt el poate fi socotit printre primii gânditori români în domeniul pedagogiei.

Format în secolul dominant pe plan pedagogic de personalitatea lui Comenius, în operele sale se găsesc uneori idei asemănătoare cu ale acestuia. D. Cantemir considera că scopul educației este acela de a face din om un înțelept care respect anumite principii morale și să dovedă de virtuți corespunzătoare acestora.

În opera sa din tinerețe *Divanul sau gîlceava înțeleptului cu lumea* (1698) — scrisă în scopuri educativ-morale, Cantemir se oprește asupra unor aspecte ale idealului, conținutului și mijloacelor educației, probleme pe care le abordează în spiritul epocii sale, amintindu-ne de ideile lui Comenius și chiar de cele ale lui J. Locke.

Idealul educației în concepția sa este virtutea; aceasta se dobândește printr-o triplă cunoaștere: *cunoaștere de sine, cunoașterea lui Dumnezeu și cunoașterea lumii*.

Cunoscându-se pe sine sub aspect fizic și psihic, cunoscând lupta ce se dă între trup, ce-l împinge pe om spre păcat, și suflet, care îl înalță spre virtute, omul învață să se ridice deasupra tentațiilor, să le domine, devenind virtuos.

Cunoașterea lui Dumnezeu îl va îndemna pe om să-i urmeze poruncile, dar cunoașterea lumii îl va ajuta, pe de o parte, să se folosească de bunurile terestre, iar, pe de altă parte, să conștientizeze caracterul trecător al acestora.

Cunoașterea lumii îl va ajuta nu numai să se folosească de bunurile pământești, ci și să înțeleagă caracterul efemer al acestora. Cunoscându-se pe sine ca ființă care stăpânește lumea, putând să-și domine propria sa natură, cunoscând poruncile lui Dumnezeu, și prețul scăzut al darurilor lumii acesteia, omul va ajunge să ducă o viață virtuoasă, morală.

Întreita cunoaștere duce către ceea ce Cantemir numește „minte sănătoasă”, în sensul de minte călăuzită de idealul virtuții. Exprimându-ne în termenii pedagogiei contemporane, putem spune că, în concepția tânărului etician, educația intelectuală se afla la temelia educației morale și era subordonată acesteia.

Referindu-se la ceea ce numește „mijloacele și tocmelele” de educare a virtuții, Cantemir se oprește asupra acelor pe care le relevaseră și marii săi predecesori — Comenius și Locke și anume:

- **exemplul** („de la alții pildă să iei”). Să se cunoască exemplele bune oferite de viețile sfinților, ale marilor filosofi ai antichității (Socrate, Platon, Heraclit, Zenon ș.a.); să se vadă și exemplele rele, de care tânărul trebuie să învețe să se ferească. Pentru ca tânărul să se simtă stimulat spre virtute, se cere să trăiască în tovărășia „oamenilor curați”, a celor ce sunt demni de a fi urmați;

- **exercițiul**. La Cantemir se întâlnește ideea necesității formării deprinderilor morale prin exercițiu, care cere un deosebit efort de voință. Ceea ce la început pare greu de îndeplinit, prin exercițiu se îndeplinește mai ușor, pînă ce devine ca o a doua natură;

- **lectura** (în primul rând lectura Bibliei). Ideea de virtute se cultivă nu numai prin exemplu, ci și prin lectura unor cărți, a Bibliei în primul rând, dar și a celor datorate unor scriitori „păgâni”, cum sunt Cicero, Seneca, Epictet ș.a.;

- **dojana**. Atunci când tânărul va greși, se va folosi dojana. În paginile din *Divanul* în care se tratează problema mijloacelor prin care se poate dobândi virtutea, Cantemir privește actul *umanizării omului* ca un *proces de autoeducație*. Pentru greșeli, preciza el, omul singur să se pedepsească; să renunțe la o plăcere, pentru ca singur să-și răscumpere greșeala și pentru ca amintindu-și de ceea ce a făcut rău, să se ferească altădată;

- **rugăciunea**. Printre mijloacele de dobândire a virtuții, autorul *Divanului* include și rugăciunea, făcând însă o precizare deosebit de semnificativă pentru poziția sa umanistă : „Dumnezeu celor ce nevoiesc, nu celor leneși, va ajuta”. Elementul esențial în ridicarea spre virtute îl constituia dar efortul personal.

Este prezentă la D. Cantemir ideea *educării sentimentului de onoare*. Virtutea, scria el, nu se dobândește pentru laudă și slavă, ci pentru „bunul nume”, care se cere cultivat și păstrat.

Prin tot ceea ce acumulează din cărți, din exemplele oamenilor vii, prin tot ceea ce face, omul are datoria să țintească tot mai sus, să aspire să devină desăvârșit. Dacă nu va tinde cu toată puterea voinței sale spre treapta cea mai înaltă a desăvârșirii, omul nu va putea atinge nici treptele de început. Efortul spre virtute se cere să fie continuu.

Deci, în această *primă scriere în limba română*, se constată, *preocupări de teoria educației*, o *prezentare a principalelor metode ale educației morale*, făcută la nivelul cel mai înalt al epocii, așa cum apăreau ele în opera lui Comenius și Locke — *exemplul, exercițiul, dezaprobarea*. Mai mult, întâlnim ideea unui ideal în viață, ca un element esențial al procesului de autoeducație.

Tot în *Divanul* realizează Cantemir o *periodizare a vieții omenești* care precede pe aceea a lui J.-J. Rousseau. El împarte viața umană în *șapte etape: pruncina, copilăria, tinerețea, voinicia, bărbăția, căruntețea și bătrânețea*.

În vremea lui Cantemir existau numeroase periodizări ale vârstei omului. Caracterizarea făcută de Cantemir fiecăreia din cele șapte vârste și pregnanța cu care sînt puse în evidență

notele caracteristice ale fiecăreia, prin compararea lor cu stadiile de dezvoltare ale fructului, este însă seducătoare și originală.

Pruncia — vârsta de la naștere până la 7 ani — este „floarea vieții“, model și exemplu pentru celelalte vârste, „adecă fără nice o răutate fiind“ (p. 263).

Copilăria și adolescența sunt caracterizate ca moment al „legării” „florii vieții omenești“ ; dacă „floarea” se va lega la vreme bună, va face poame bune, iar de se va lega la vreme rea, vor fi și roadele rele. Obiceiurile și deprinderile din restul vieții depind de ceea ce „s-a legat” la nivelul acestor vârste.

Copilăria și adolescența sunt vârstele instrucției și educației; în prima, accentul se va pune pe formarea deprinderilor cu caracter moral, în cea de-a doua, pe instrucție. Cu această vârstă, datorită instrucției pe care o primește, copilul începe să dobândească însușirile specific umane. Fără învățatură, chiar dacă crește, rămâne doar un animal („Copilul neînvățat, dobitoc mic crește, iară mare făcându-se, bou mare se numește”, p. 267).

Tinerețea, cea de a patra vârstă „de curând legată poamă a vieții omenești” nu-și are încă trăsăturile bine conturate; ca și poama aflată în această stare, are mulți dușmani și se cere a fi bine păzită.

Este surprinzător cât de mult se apropie caracterizarea pe care o face Cantemir vârstei tinereții de aceea a lui J.-J. Rousseau, referitoare la adolescență. Pentru Cantemir, tinerețea este „cam rătăcită sau încă bine neședzată iaste” (p. 269). Peste șaiszeci de ani, J.-J. Rousseau va spune că adolescența este vârsta „furtunilor și a pasiunilor”.

Maturitatea sau bărbăția este vârsta la care se coace poama vieții omenești; de aceea, „în toate dulce, întreg, copt a fii să cade...” (p. 271).

Cu căruntețea începe „lâncezirea poamei vieții omenești”. La această vârstă, aprecia Cantemir, se cade ca omul să înceapă a se îngriji de sufletul său, întărindu-l prin fapte bune.

Bătrânețea „de tot putregiunea. poamei vieții omenești” este vârsta la care, îngrijindu-se de sufletul său, omul se pregătește pentru moarte. (Și această idee ne amintește de Comenius !)

Așadar, în concepția lui Cantemir, educația nu este o preocupare limitată doar la vârsta de creștere a omului, ci durează toată viața. „Toți oamenii — afirma Cantemir — s-au născut în mod egal buni de la natură ; numai după naștere, prin convorbiri rele sau prin lipsa convorbirilor pioase și a învățăturilor bune, ei pot contracta moravuri rele”. Îndreptarea spre relele moravuri apare abia în vârsta tinereții, când începe să se discearnă binele de rău. De aici și necesitatea unei mai atente îndrumări a acestei vârste.

Din teza naturii bune a copilului rezultă o convingere optimistă cu privire la puterea educației ; oamenii sunt ceea ce sunt pe plan moral, datorită influențelor ce s-au exercitat asupra lor, datorită învățăturilor pe care le-au primit în vârsta copilăriei, adolescenței și tinereții.

Prin tot ceea ce a scris cu privire la educație, Cantemir apare ca un gânditor original care își brodează concepția pe fondul unei viziuni umaniste asupra lumii și vieții. Multe din ideile sale se apropie — după cum s-a putut vedea — de ale celor mai mari teoreticieni ai educației din secolul al XVII-lea : Comenius, Fenelon și Locke.

ACTIVITĂȚI PENTRU STUDIU INDIVIDUAL

1. În baza surselor bibliografice recomandate la unitate, enumerați cel puțin trei note definitorii ale metodei inductive promovate de către Fr. Bacon ca temelie a unei cunoașteri științifice.

2. În baza surselor bibliografice recomandate la unitate, argumentați și exemplificați valențele pozitive ale inducției pentru un învățământ modern.

3. În baza surselor bibliografice recomandate la unitate, comentați semnificația conceptului de „îndoială metodologică universală” formulat de către autorul „Discursului asupra metodei”.

4. În baza surselor bibliografice recomandate la unitate, clarificați specificul educației și instruirii în limbile latină și elină în țările române.

5. În baza surselor bibliografice recomandate la unitate, clarificați din ce era constituit conținutul învățământului la *Colegiul de la Trei Ierarhi*.

6. În baza surselor bibliografice recomandate la unitate, estimați primele tipărituri cu scop didactic specifice spațiului țărilor române.

7. În baza surselor bibliografice recomandate la unitate, clarificați preocupările cu privire la educație în opera cronicarilor

PAGINĂ DE STUDIU COMPLEMENTAR

Jan Amos Comenius (1592-1670)

Acesta s-a născut în 1592 la Niwnice, în Moravia. Tatăl său fusese morar în satul Komne și făcea parte din secta „fraților boemieni”, rămășiță a taboriților, adepți ai lui Hus. Această sectă, alcătuită mai ales din meșteșugari, a dus mulți ani o înverșunată luptă împotriva papei și a feudaliilor, pentru dobândirea de drepturi economice și sociale. Prețuind cultura, ei au organizat numeroase școli în limba maternă, înlesnind acumularea unei bogate experiențe organizatorice și didactice.

După terminarea școlii latine, Comenius își continuă studiile în Germania, la universitatea protestantă din Herborn (1610—1612) și apoi la Heidelberg, unde audiază cursurile de teologie și filosofie.

Încă din anii de studii se resimte în formația sa influența umanismului, a Renașterii și a unor elemente de filosofie materialistă. Întors în Moravia (1614), este numit director al școlii „fraților boemieni” de la Prerau. La puțin timp după aceea devine preot și conducător al școlii din Fulnek (unde era sediul principal al sectei sale). După ce în timpul studenției cunoscuse ideile pedagogice ale lui W. Ratich, acum studiază pe Vives și începe să-și exprime în scris propriile păreri cu privire la educație și instrucție. Curând însă începe războiul între cehi și germani, război care a durat 30 de ani (1618—1648) și care a adus cu sine mari nenorociri pentru cehi în general și pentru Comenius în special.

În 1621, când orașul Fulnek a fost ars, pedagogul ceh și-a pierdut soția și doi copii, împreună cu numeroase lucrări în manuscris. În acei ani plini de suferință, el găsește răgazul pentru a scrie o lucrare cu caracter social-filosofic *Labirintul lumii și paradisul inimii* (Labyrint sveta a lusthaus srdce) în care supune unei aspre critici relațiile sociale din vremea sa, abuzurile nobilimii și bisericii în raporturile lor cu poporul.

În 1641 Comenius este chemat în Anglia să organizeze învățământul și să-și dezvolte ideile cu privire la „pansofie”. În unele din lucrările sale, pedagogul ceh exprimase ideea necesității unificării tuturor cunoștințelor, a constituirii unei enciclopedii a științelor și artelor în care să fie cuprins într-un tot organic ceea ce este util, adevărat și plăcut. Cunoașterea „înțelepciunii universale” (pansofia), aprecia marele pedagog, ar oferi oamenilor posibilitatea instaurării ordinii și păcii în lume.

În Anglia, pedagogul ceh n-a putut rămâne mult timp, întrucât burghezia și nobilimea de aici aveau de rezolvat mai întâi problema puterii politice, lăsând organizarea școlilor pentru vremuri mai liniștite. În același an în care începea revoluția burgheză în Anglia (1642), Comenius s-a instalat pentru o perioadă de timp în Suedia, la invitația guvernului acesteia. Aici a scris o nouă lucrare pedagogică — *Novissima linguarum methodus (Cea mai nouă metodă a limbilor)* care propunea ca în predarea gramaticii să se pornească de la exemple, nu de la reguli.

În 1648, fiind ales episcop al sectei fraților boemieni, Comenius se întoarce la Leszno. Curând însă primește repetate invitații din Transilvania. Aici, ca și în Anglia, Țările de Jos și Suedia se manifesta o puternică mișcare în spiritul reformei calvine, cu un evident caracter antihabsburgic. Însuși principele Transilvaniei — G. Rákoczi — era protestant.

La Alba Iulia se afla un colegiu protestant unde predau foști profesori și colegi de-ai pedagogului ceh de la Herborn. În Transilvania se aflau, refugiați, numeroși membri ai sectei fraților boemieni, iar Comenius, în calitatea sa de episcop, avea datoria să se îngrijească de

situația lor. Toate aceste împrejurări l-au determinat pe autorul „Marei didactici“ să primească invitația. Deoarece între timp G. Rákoczi I murise, iar fiul său — G. Rákoczi II — era catolic, marele pedagog răspunde invitației Zsuzsânei Lorântffy, văduva fostului principe, de a veni la Sárospatak, o localitate în nord-estul Ungariei, unde se afla un colegiu protestant.

La Sárospatak, Comenius a stat din 1650 până în 1654. Anii petrecuți aici au fost deosebit de rodnici pentru marele pedagog. A organizat colectivul de profesori, a reorganizat școala, a elaborat manuale și a scris o serie de lucrări cu caracter teoretic: Legile unei școli bine organizate (*Leges scholae bene ordinatae*), în care sunt tratate probleme de organizare a școlii; Reguli morale în folosul tinerimii (*Praecepta morum in usum juventutis collecta*), care se ocupă de unele aspecte ale educației morale; Școala sub formă de joc (*Schola ludus*), în care sunt prezentate fragmente dramatizate din *Ianua*. Comenius acorda multă atenție teatrului școlar, considerând că acesta contribuie la dezvoltarea memoriei, a vorbirii, îi învață pe elevi să folosească mimica, gesturile și tonul.

În 1654 pedagogul ceh se reîntoarce la Leszno, unde șade puțin timp pentru că, în războiul care are loc între polonezi și suedezi, frații boemieni trec de partea suedezilor, iar polonezii, pentru a-i pedepsi, distrug orașul care-i adăpostise până atunci (1656). Comenius ia din nou drumul pribegiei. Găsește adăpost la Amsterdam, unde își revede lucrările și le publică în 1657 sub titlul *Opera didactica omnia*. Continuă să fie preocupat de constituirea pansofiei, de unificarea confesiunilor protestante și de asigurarea păcii.

Concepția pansofică și-o dezvoltă în lucrarea sa *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (Consfătuire generală privind îmbunătățirea lucrurilor omenești), alcătuită din șapte cărți, cea mai importantă fiind *Pampaedia*.

Pacea — credea Comenius — se va întări printr-o educație pansofică.

„Dorința noastră este ca toți oamenii să fie pansofi, adică : să înțeleagă dispoziția lucrurilor, ideilor și limbii ; să înțeleagă scopurile, mijloacele și modurile (executare a faptelor (ale lor și ale altora) ; să știe să deosebească esențialul de accidental...”

Dacă toți vor învăța toate acestea în mod universal, toți vor deveni înțelepți și lumea va fi plină de ordine, de lumină și pace“ .

De problema păcii se ocupă pedagogul ceh și în scrierea sa *Angelus pacis* (1667).

Sfârșitul vieții l-a găsit departe de țara sa, la a cărei cunoaștere și înălțare a contribuit prin întreaga sa activitate. A murit la Naarden, lângă Amsterdam, în 1670.

John Locke (1632—1704)

John Locke a fost martorul zguduirilor sociale care au marcat Anglia în perioada de trecere de la feudalism la capitalism. După ce, în 1649, burghezia împreună cu masele populare instaurase republica, a urmat un moment de restaurare a dinastiei Stuart (1659—1688), pentru ca în 1688 să se realizeze împăcarea dintre marea burghezie și nobilime.

Revoluția burgheză din Anglia s-a încheiat, așadar, printr-un compromis; nu s-a păstrat monarhia absolută, așa cum ar fi vrut nobilimea, dar nici nu s-a adoptat un regim republican, cum dorise burghezia în 1649, ci a luat naștere o nouă formă de guvernământ — monarhia constituțională. J. Locke a fost și el unul din adepții acestui tip de monarhie, care limita puterea suveranului.

După ce și-a asigurat o temeinică pregătire filologică, filosofică, teologică și medicală la Londra și Oxford, Locke a devenit medic și secretar în casa lordului liberal Ashley de Shaftesbury. Mai târziu a îndeplinit și funcția de educator al fiului și al nepotului acestuia. Într-o perioadă în care liberalii erau persecutați în Anglia, J. Locke este obligat să-și urmeze protectorul ce se exilase în Olanda. Aci a scris el scrisorile către Eduard Clarke privind educația tânărului nobil. La îndemnul prietenilor săi, scrisorile sunt publicate, în 1693, sub titlul *Some Thoughts concerning Education* (Cîteva cugetări asupra educației). Tot în Olanda încheie Locke și opera sa *Încercare asupra intelectului uman* (1690).

Într-o altă lucrare, publicată tot în 1690, și intitulată *Două tratate despre guvernământ*, J. Locke se manifestă ca unul din marii teoreticieni ai monarhiei constituționale. Ca și Hobbes, el considera că, înaintea societății organizate, a „stării sociale”, a existat o stare de natură, în care fiecare om era liber și egal cu ceilalți ; starea de libertate era limitată și reglementată de dreptul natural, care însemna dreptul fiecăruia de a trai, de a-și apăra viața, de-a avea proprietate și de a și-o apăra. Deși în starea de natură oamenii se ajutau între ei, existau totuși numeroase conflicte izvorâte din lăcomie, invidie etc. De aceea a apărut necesitatea ca oamenii să-și apere viața, libertatea personală și proprietatea particulară. În consecință, oamenii s-au înțeles printr-un contract, să cedeze cârmuitorilor drepturile lor naturale, pentru ca aceștia să le apere viața, libertatea și proprietatea. Dacă cei care dețin puterea abuzează de ea, poporul — precizează Locke — are dreptul să facă apel la forță pentru a restabili ordinea socială. În felul acesta el justifică revoluția de la 1688. Dar totodată J. Locke ia apărarea monarhiei constituționale, considerând ca poporul nu are dreptul să se ridice împotriva unui „guvern drept” — așa cum era cel înscăunat în 1688. Manifestând opoziție față de absolutismul politic, dar și față de ideea de republică, J. Locke a devenit un exponent al compromisului cu care s-a încheiat revoluția burgheză din Anglia .

Pe plan filosofic, J. Locke s-a remarcat îndeosebi prin contribuțiile sale în domeniul teoriei cunoașterii. În lucrarea *Încercare asupra intelectului uman* el se ocupă de problema complexă a originii, limitelor și valorii cunoașterii umane.

JURNAL DE UNITATE

- Ce am învățat?
- Ce aplic?
- Ce vreau să învăț?

Unitatea 6. Educație și instruirea în epoca luminilor

6.1 Jean-Jacques Rousseau - educația conform naturii copilului

6.2 Claude Adrien Helvétius și Denis Diderot – teoreticieni iluminiști ai educației

6.3 Andrew Bell și John Lancaster – creatorii sistemului monitorial

6.4 Educația și învățământul în țările române. Academia domnească din Iași

6. Educație și instruirea în epoca luminilor

Caracterizare generală a epocii și a educației

Spre deosebire de umanismul Renașterii care căutase răspunsul la numeroasele întrebări ale secolelor XV și XVI în antichitatea greacă și romană, *iluminismul* era tocmai expresia încrederii omenilor în progres, în capacitatea științei de a oferi răspunsurile pentru toate problemele lumii de atunci și, pentru că burghezia înainta spre putere în întreaga Europă

Pretutindeni unde s-a manifestat, cu toate diferențele specifice de la o țară la alta, iluminismul a fost o expresie a încrederii în capacitatea rațiunii de a pătrunde în tainele lumii, în capacitatea omului de a înfaptui progresul; acest curent de gândire s-a caracterizat prin lupta împotriva superstițiilor și a intoleranței, prin apărarea libertății individuale, prin susținerea ideii de instruire a maselor; mai mult chiar, vedea în instruirea popoarelor principala modalitate de ameliorare a societății.

Concepției feudale care considera că oamenii sunt inegali prin naștere, reprezentanții ideologiei burgheze din secolul al XVIII-lea îi opuneau teza egalității de la natură a oamenilor, precum și consecința acesteia: diferența dintre oameni este dată de educația lor. Era acesta un argument în sprijinul aspirației burgheziei spre cucerirea puterii politice.

Încrederea în puterea educației, ca și îndatorirea statului de a se ocupa de instruirea maselor au fost două din ideile înscrise la loc de cinste pe stindardul fluturat de tânăra burghezie europeană pe toate meridianele continentului.

Scoala laică s-a extins treptat în toate țările Europei și dincolo de marginile acesteia. Acolo unde burghezia reușea să obțină conducerea statului, apăreau modificări și în conținutul

învățământului; locul disciplinelor filologice îl lua matematica, fizica, științele naturii. Orientarea realistă și practică a învățământului corespundea trebuințelor burgheziei, clasa activă, profund angajată în viața economică a societății.

Dacă organizarea școlii în limba maternă, în perioada Reformei, a însemnat începutul constituirii sistemelor naționale de învățământ, trecerea ei în grija statului a permis deplina conturare a acestor sisteme.

Dacă școala feudală a fost o *școala de castă*, în sensul că instituțiile de învățământ de nivel mai înalt erau accesibile, prin lege, numai nobilimii feudale, școala burgheză are un caracter de clasă; legile instrucției publice din orice stat burghez prevăd liberul acces al tuturor copiilor, în toate gradele de învățământ, cu condiția să poată face față cheltuielilor impuse de întreținerea în școală. Este într-adevăr un progres de care pot beneficia însă numai aceia cărora mijloacele materiale le permit întreținerea în școală. Școala burgheză își atinge obiectivele de clasă mai ales prin organizare, conținut și barierele financiar-materiale.

Dealtfel, însăși organizarea școlii de către stat este o expresie a caracterului de clasă al educației în societatea capitalistă; burgheziei nu-i putea fi indiferentă orientarea educației dată tinerei generații, aceasta trebuia să corespundă intereselor ei.

Un curent de gândire care promova ideea luminării maselor prin instrucție nu putea să nu stimuleze dezvoltarea teoriei cu privire la educație. Nu există țară în care iluminismul să nu fi avut reprezentanți în planul gândirii pedagogice. Dintre toți, cei care prin profunzimea gândirii lor au adus o contribuție care a trecut dincolo de marginile țării lor sunt **Jean-Jacques Rousseau, Claude Adrien Helvetius, Denis Diderot, Andrew Bell și John Lancaster.**

Deasemenea, această perioadă în istoria pedagogiei poate fi identificată pe linia conturată de „*Paradigma Rousseau*”. Ea se exprimă explicativ, dar mai ales interpretativ, printr-o nouă viziune, de inspirație „*pedocentristă*”, de susținere a unei *pedagogii* sau a unei *educații a libertății*. Numele reprezentativ, care poate fi integrat firesc pe această coordonată istorică, absolut necesară pentru analiza paradigmei educației psihocentriste, este cel al lui Ellen Key (1849-1926), a cărei *operă pedagogică-manifest*, „Secolul copilului”, apare în 1900, la granița dintre secolele XIX- XX detaliată în unitatea următoare.

6.1. Jean-Jacques Rousseau - educația conform naturii copilului

Lucrarea de care a rămas legat în cea mai mare măsură numele lui J. J. Rousseau (1712-1778) este *Emil sau despre educație/ Emile* ou de l'Education (1762), prin care marele gânditor a încercat să atragă atenția asupra celei mai folosite dintre *arte* (aceea de a forma oamenii) și asupra *particularităților copilăriei*.

Aserțiunea cu care începe monumentală lucrare „Emile” poate fi considerată drept piatra de temelie pe care și-a construit întregul edificiu al concepției sale pedagogice: „Totul este bun când iese din mâinile autorului lucrurilor, totul degenerază în mâinile omului”, „(omul) nu vrea nimic așa cum a făcut natura, nici chiar pe om; vrea să-l dresese și pe el, ca pe un cal de manej; vrea să-l potrivească după planul lui..”. În acest sens J.-J. Rousseau se ridică împotriva sistemului de educație prin care copilul era dresat, deformat din punct de vedere fizic, intelectual și moral, după bunul plac al societății feudale.

Întreaga operă „Emile” este o puternică reacție față de sistemul educativ al epocii, ca o pledoarie plină de dragoste pentru asigurarea libertății de manifestare și dezvoltare a omului în general și a copilului în special.

Încă din „Prefață”, J.-J. Rousseau arată că dacă metoda sa de educație ar putea fi socotită ca „himerică și greșită”, are convingerea că a văzut bine subiectul asupra căruia trebuie să insiste: *copilăria*. În „Prefață” este cuprins cunoscutul îndemn adresat educatorilor: „începeți dar prin a vă studia mai bine elevii, căci, desigur, nu-i cunoașteți deloc”(p. 4).

J.-J. Rousseau chema la *cunoașterea copilăriei*, la *înțelegerea acesteia ca o perioadă de vârstă* care se deosebește de adult nu numai cantitativ, ci și calitativ. Copilul nu este un adult în

miniatură, ci o ființă cu particularități specifice, cu cerințe și năzuințe proprii. Iată de ce, se consideră că J.-J. Rousseau a descoperit copilul.

Respectarea copilăriei este cerută de *principiul conformității cu natura*, principiu care străbate ca un fir roșu întreaga sa concepție pedagogică. Spre deosebire de J. A. Comenius, care, cerând o educație în conformitate cu natura, avea în vedere respectarea legilor naturii în general, în care era integrat și omul, J.-J. Rousseau se referea în primul rând la natura copilului, la particularitățile naturale ale vârstei sale. A respecta copilăria înseamnă, în concepția lui J.-J. Rousseau, a respecta cerințele naturii: „Natura dorește ca copiii să fie copii înainte de a deveni vârstnici”.

În numele respectării naturii, J.-J. Rousseau se ridică împotriva educației medievale care frâna dezvoltarea firească a tot ceea ce copilul posedă prin naștere și altera tendințele și înclinațiile sale originale.

Marea importanță acordată *respectării naturii în procesul educației* rezultă și din analiza a ceea ce J.-J. Rousseau numește „*izvorul educației*”: „Izvorul acestei educații este sau în natura, sau în oameni, sau în lucruri” Dezvoltarea interioară a facultăților și a organelor noastre este *educația naturii*; dobândirea priceperii de a folosi această dezvoltare este educația oamenilor, iar dobândirea propriei noastre experiențe despre obiectele care ne influențează este *educația lucrurilor* (p. 11).

Din acest considerent se desprinde faptul că, *educația*, în concepția lui J.-J. Rousseau, cuprinde dezvoltarea (mai precis *autodezvoltarea*) a ceea ce este dat copilului prin naștere, cultivarea capacității de a folosi această dezvoltare și dobândirea experienței prin influența lucrurilor. Deoarece dintre aceste trei tipuri de educație numai cea a oamenilor poate fi stăpânită („adică presupunem că o stăpânim“), cea a lucrurilor depinzând mai puțin de noi, iar cea a naturii în nici un chip, este necesar, arată J.-J. Rousseau, ca primele două să fie orientate după aceasta din urmă, să se conformeze naturii. Acest mod de a concepe educația, ca rezultat a trei factori în care natura are rol hotărâtor, este expresia unei reacții față de concepția feudală care nesocotea cerințele naturii copilului. Dar ca și în alte cazuri în care ia atitudine față de educația feudală, J.-J. Rousseau duce prea departe opoziția sa, împingând-o spre cealaltă extrema. Astfel, el nu numai că face din „dezvoltarea interioară” un izvor al educației ar acordă acesteia cea mai mare importanță, rupând procesul dezvoltării de influența educației („educația oamenilor”).

Aceasta rupere există în ciuda faptului că în concepția sa nu apare diferențierea între educație și dezvoltare. Dezvoltarea nu este rezultatul educației oamenilor, ci al transformărilor organismului, care se realizează independent de influența din afară. Evident că o astfel de concepție, în care se acordă prioritate biologicului, dispozițiilor și înclinațiilor originale, este departe de a înțelege caracterul social al fenomenului educațiv. Totuși, nu putem să nu relevăm că J.-J. Rousseau o face cu intenția de a demonstra că educația trebuie să urmeze calea dezvoltării firești a copilului.

Evident, concentrarea asupra trebuințelor copilului și neglijarea cerințelor societății este tot atât de unilaterală ca și eludarea psihologiei copilului și supraestimarea factorului social. Trecând la dezvoltarea *etapelor „naturale” de dezvoltare a copilului*, J.-J. Rousseau adoptă o schema artificială, după care fiecărei perioade de vârstă îi corespunde îndeosebi un anumit proces de dezvoltare și o anumită educație:

- » până la 2 ani - dezvoltarea și educația fizică,
- » de la 2 la 12 ani - dezvoltarea și educația organelor de simț,
- » între 12 și 15 ani - dezvoltarea și educația intelectuală,
- » de la 15 ani până la majorat - dezvoltarea sentimentelor și educația morală.

Principiul educației conform naturii, ca și *periodizarea* pe care a elaborat-o l-au condus pe J.-J. Rousseau la ideea „*educației negative*”. Atâta timp cât copilul este incapabil, datorită nivelului său de dezvoltare, să înțeleagă raționamentele care-l conduc spre adevăr, educatorul nu trebuie să intervină în procesul dezvoltării, ci va lăsa natura care este bună să-și

îndeplinească menirea sa. Sarcina educatorului este să înlăture orice obstacol care ar împiedica dezvoltarea firească a copilului și să ajute la producerea unor împrejurări favorabile acestei dezvoltări (nu va arăta copilului nici virtutea, nici adevărul, ci-i va păzi inima de vicii și spiritul de eroare - p. 72).

Educația trebuie să fie „negativă” o bună parte din viața copilului și pentru motivul că educatorul nu poate interveni până ce nu cunoaște suficient individualitatea acestuia. Mai întâi - să se lase timp pentru manifestarea acestei individualități și abia după aceea să se intervină.

Deși acordă așa de multă importanță „naturii” („dispozițiilor și înclinațiilor date prin naștere”) J.-J. Rousseau manifestă încredere în puterea educației: „Plantele, spune el, se transformă prin cultura, iar oamenii prin educație” (p. 10). Copilul nu dobândește prin naștere tot ceea ce îi este necesar pentru vârsta de adult, de aceea „tot ceea ce nu avem de la naștere și ne va trebui cântând vom fi mari ne este dat prin educație” (p. 11).

În opinia lui J.-J. Rousseau, **scopul educației**, pentru a forma un om va consta în: formarea unui om *sănătos, activ, dezvoltat din punct de vedere intelectual, independent în manifestările sale social-culturale, capabil să trăiască liber din roadele muncii proprii*. Prin educație, J.-J. Rousseau urmărește să formeze din *Emil* un om capabil să suporte și binele, și răul acestei vieți: „Ieșind din mâinile mele nu va fi... nici magistrat, nici soldat, nici preot, el va fi mai întâi om” (p. 17). Cine este pregătit pentru aceasta va putea îndeplini orice profesie. Formarea unui astfel de om, care să-și păstreze natura sa bună cu care s-a născut, nu este posibilă decât prin scoaterea copilului de sub influențele dăunătoare ale societății și trimiterea lui în mijlocul naturii.

Deși, ca și alți gânditori ai secolului al XVIII-lea, J.-J. Rousseau considera realizabilă transformarea societății prin educarea individului, spre deosebire de alți iluminiști, el a sesizat dificultatea formării unui om „în conformitate cu natura”, în condițiile societății feudale și, negăsind altă cale de a o înlătura, a propus calea utopică de izolare a copilului, de retragere a acestuia în mijlocul naturii, unde să se formeze sub supravegherea unui preceptor. Aceasta cale însă trebuie să fie urmată, după părerea lui, numai de fiii celor bogați, pentru că numai ei trăiesc într-un mediu viciat. Ceilalți copii, cei ai oamenilor săraci, n-au nevoie de o astfel de educație (cu preceptor și în afara societății).

Procesul de educație în conformitate trebuie să se desfășoare cu mersul firesc al dezvoltării copilului, după concepția lui J.-J. Rousseau, într-o ordine anumită. Întrucât **primei perioade de vârstă** (până la 2 ani) îi este caracteristică *dezvoltarea fizică*, preocupările educatorului se concentrează asupra îngrijirii copilului, îndeosebi asupra călirii organismului. Această călire este necesară nu, numai pentru ca *Emil* să poată suporta cu aceeași ușurință și „ghețurile Islandei și „stînca fierbinte a Maltei”, ci și pentru că numai un corp puternic poate rezista pasiunilor. Și la această vârstă, ca și la cea următoare, adevăratul educator al copilului este natura : „...copilul, când se naște, nu este discipolul guvernorului, ci al naturii” (p. 37). Guvernorul trebuie să învețe de la „acest prim dascăl” - care este natura și să urmeze, în procesul educației, drumul pe care acesta i-l arată. Astfel, natura arată că „adevărata doică” este mama și că dezvoltarea normală a organismului este imposibilă dacă i se răpește copilului libertatea de mișcare, încă din prima zi, prin înfășare.

A doua perioadă de vârstă - de la 2 la 12 ani se caracterizează prin dezvoltarea impetuoasă a simțurilor exterioare și prin „somnul rațiunii și este necesar să se aplice, după părerea lui J.-J. Rousseau, următoarea regulă: să nu se câștige, ci să se piardă timp. Aceasta înseamnă că natura trebuie să fie lăsată să se manifeste în deplină libertate. În nici un caz să nu se urmeze sfatul lui J. Locke de a se purta convorbiri raționale cu copiii. Rațiunea, pretinde J.-J. Rousseau, fiind „un compus” al tuturor celorlalte „facultăți”, se dezvoltă cel mai târziu. Așa încât, a începe munca educativă făcând apel la rațiune, înseamnă a începe cu sfârșitul. Fără îndoială că aceasta concepție, după care rațiunea nu poate să se dezvolte înainte de vârsta de 12 ani, este contrară adevărului.

Calea cea mai potrivită, dacă educatorul nu intervine, pentru educația copilului între 2 și 12, conform lui Rousseau constă în faptul că, copilul va fi pus în situația de a simți de timpuriu jugul naturii, al necesității. Să nu fie oprit să facă lucrurile care nu-i sunt permise, ci să fie împiedicat numai să le facă, fără alte explicații. La această vârstă, crede Rousseau, nu trebuie să se dea copilului nici un fel de explicații verbale; el trebuie să-și însușească totul numai prin experiență. Consecvent teoriei „educației negative” J.-J. Rousseau *nu este de acord cu modul în care este lăsată pedepșa ca mijloc de educație*. Dacă copilul a comis vreodată abatere, să nu se intervină, ci să fie lăsat să simtă consecința naturală a abaterilor sale. În chipul acesta se va deprinde să se supună „jugului apăsător al necesității” și va înțelege că libertatea sa este limitată.

Ideea „pedepsei naturale” nu poate fi nici admisă, nici respinsă integral. Ea poate fi folosită și este folosită în procesul educației, dar nu ca singura cale de cultivare a capacității de cultivare a capacității de înfrânare a copilului; ar însemna ca multe aspecte ale educației morale să fie lăsate pe seama întâmplării, renunțându-se la organizarea de exerciții speciale, la formele de influențare verbală și la rolul conducător al educatorului în procesul formării copilului.

Pornind de la ideea că între 2 și 12 ani rațiunea este nedezvoltată, J.-J. Rousseau se ridică împotriva folosirii fabulelor în procesul educativ, întrucât acestea îi conduc pe copii spre concluzii contrare intenției autorului („în loc să observe defectul de care vrei să-l vindeci sau să-l ferești, sunt înclinați să iubească viciul...”, p. 91), de aceea el este de părere că celor mici este necesar să li se spună adevărul curat, direct, pentru ca ei să-l poată înțelege corect și ușor. De fapt, acest adevăr poate fi cunoscut numai prin contactul direct cu realitatea. Cartile, „instrumentele celei mai mari nenorociri a lor”, trebuie să fie îndepărtate. *Emil* abia la 12 ani va ști ce este o carte. Cititul și scrisul și le-a însușit într-un chip plăcut, nesilit, pe baza interesului prezent, care a stimulat dorința de a învăța.

În legătură cu această problemă i s-au adus multe obiecții lui J.-J. Rousseau (în procesul instrucției nu se poate renunța la carte, iar învățarea cititului și scrisului nu se poate desfășura la întâmplare, fără nici o metodă). Dar și în acest caz, ca și în multe altele, el se ridică împotriva practicii școlare, care folosea ca unic izvor al cunoștințelor elevilor cartea. Rousseau cere să se înlocuiască cartea cu cercetarea naturii („nu vreau să aibă alt profesor decât natura, nici alt model decât obiectele”, p. 107), și aceasta nu numai pentru vârsta „somnului rațiunii” ci și pentru aceea în care rațiunea este dezvoltată.

Vârsta de la 12 la 15 ani se caracterizează, după el, printr-o puternică dezvoltare a forțelor copilului, dezvoltare care depășește trebuințele sale. Aceasta este „epoca muncilor, a instrucției și a studiilor”. La această vârstă există numai rațiune, nu și sentiment, de aceea este posibilă numai educația intelectuală, nu și cea morală.

Una din primele probleme pe care J.-J. Rousseau le ridică în legătură cu *instrucția* este aceea a *conținutului acesteia*. Din totalul cunoștințelor existente se va alege numai ceea ce este util, iar din tot ceea ce este util se va păstra pentru instrucție ceea ce îl interesează pe copil și-i este accesibil. Astfel de *cunoștințe* sunt cele de *geografie, astronomie și științe naturale*. *Instrucția* trebuie să *înceapă cu observația naturii*, cu cercetarea faptelor. Întreaga carte a III-a din „*Emile*” cuprinde o îndârjită împotrivire față de sistemul exclusivist al instrucției medievale și o patimă afirmare a tezei după care unicul izvor de cunoștințe adevărate îl constituie natura: „Nici o altă carte decât lumea, nici o altă instrucție decât faptele. Copilul care citește nu gândește, el nu face decât să citească; nu se instruiește, el învață cuvinte” (p. 121)

După *concepția* lui J.-J. Rousseau, *procesul instrucției prin contactul direct cu faptele*, trebuie să se desfășoare, printr-o *serie de aspecte*: copilul „*să nu știe nimic pentru că i-ai spus, ci pentru că a înțeles el însuși; să nu învețe știința, ci s-o descopere*” (p. 121). Prima parte a acestei afirmații nu ridică nici o obiecție. Cea de-a doua însă nu este pe de-a-ntregul acceptabilă, întrucât ea îl pune pe copil în situația de a redescoperi singur întregul volum de adevăruri la care a ajuns omenirea, ceea ce este practic imposibil. Totuși, dacă analizăm mai atent concepția sa didactică, observăm că el nu lasă „descoperirea” adevărului, exclusiv pe seama copilului. Chiar dacă din

anumite afirmații putem deduce ca Rousseau supraaprecia forțele copilului, se cuvine să insistăm totuși asupra unor aspecte deosebit de bogate în sugestii.

Prin prisma concepției sale cu referire la *procesul instrucției*, Rousseau, încercă să răspundă la o serie de întrebări: „Cum ajunge copilul să descopere adevărul?, Care este rolul educatorului în această activitate?, făcând apel la problema „îzvorului educației”: „educația care vine de la oameni“ înseamnă dobândirea priceperii de a folosi dezvoltarea „facultăților” și organelor, care se realizează spontan, iar „educația lucrurilor” înseamnă dobândirea experienței despre lucrurile care ne influențează. Acest mod de a înțelege educația se află într-o strânsă legătură cu felul în care este conceput procesul instrucției. La 12-13 ani, forțele intelectuale ale lui *Emil* sunt pe deplin dezvoltate. În jurul său se află natura cu lucrurile și faptele (fenomenele) care o alcătuiesc; educatorul este chemat acum să-i formeze priceperea de a folosi facultățile sale dezvoltate, inclusiv rațiunea, pentru a dobândi experiența privind obiectele înconjurătoare. Nu rezultă din nici un paragraf că Emil se instruieste singur. Rațiunea sa și natura înconjurătoare nu-i ajung pentru a-și însuși cunoștințele; are nevoie de ajutorul educatorului. Acesta îl face atent la fenomenele naturii, îi stimulează curiozitatea și i-o întreține, pentru ca să apară în fața copilului problemele a căror rezolvare se urmărește. Tocmai pentru aceasta este necesar să se folosească în procesul instrucției lucrurile, faptele așa cum sunt ele în natură; nu cuvintele, semnele sau imaginile lucrurilor: „Lucrurile ! lucrurile ! nu voi repeta niciodată de ajuns că noi dăm cuvintelor o putere prea mare; cu educația noastră flacăra nu facem decât flecări” (p. 127).

Deși insistă asupra unui învățământ plăcut, și care să se evite puctiseala, J.-J. Rousseau consideră că este necesar să se folosească și metode care să solicite efortul elevului. Folosirea *experiențelor ca mijloc de descoperire a adevărilor* de către copii oferă largi posibilități nu numai pentru un învățământ intuitiv, activ și conștient, ci și bazat pe efort. Singur, elevul nu poate să ajungă la ideea unei experiențe care să-l conducă la descoperirea adevărului. Cel care îi pune în fața faptului, creând baza pentru experiență, este educatorul. Din acest sens, este clar că ideea experienței și a inventării aparatului pentru verificarea ei nu aparține copilului, ci educatorului.

Asupra faptului dacă există vreo legătură între adevărurile pe care le „descoperă” elevul de la o zi la alta, Rousseau este învinuit că neglijează învățământul sistematic în favoarea unuia ocazional, dar el nu a lăsat instrucția să se desfășoare la întâmplare. În cercetarea faptelor, spune el, trebuie să se țină seama de legătura dintre obiecte („...fiecare obiect particular atrage pe un altul și arată pe cel care urmează. Această ordine, care întreține, printr-o curiozitate continuă, atenția pentru orice, este... îndeosebi metoda care trebuie copiilor”, pp. 122—123). Să se prezinte deci obiectele în legătura lor, pentru că prin aceasta se menține curiozitatea, atenția copilului.

Rezultă deci, că J.-J. Rousseau, cere un învățământ prin care să se asigure cunoașterea acelor adevăruri despre natura care sunt necesare omului în viață, a căror însușire trebuie să se facă prin activitatea proprie a copilului. J.-J. Rousseau a insistat mai mult decât toți pedagogii dinaintea sa asupra deosebitei importanțe a activității elevului în procesul de învățământ. Putem să nu fim de acord cu cerința sa ca pentru fiecare experiență elevul să-și confecționeze aparatele necesare. Dar nu acesta este esențialul. Important este ca în fața elevului să apară o problemă și dorința de a o rezolva, iar profesorul să pună în stare de activitate forțele de cunoaștere și să le conducă spre dezvaluirea adevărului. Cerința lui J.-J. Rousseau ca elevul „să nu învețe știința, ci s-o descopere” nu poate fi interpretată numaidecât în sensul că elevul trebuie să fie transformat într-un cercetător independent. El insistă asupra necesității ca elevul să nu învețe nimic de-a gata, ci să înțeleagă, iar pentru aceasta educatorul trebuie să-l pună în situația de a dori să cunoască și de a putea desprinde singur concluziile, pe baza faptelor.

Scopul pe care-l urmărește pedagogul francez prin *instrucție* nu este erudiția, ci dezvoltarea gustului pentru știință și înarmarea cu metodele care să-i permită însușirea acesteia: „Scopul meu nu este să-i dau știința, ci să-l învăț s-o dobândească la nevoie, să-l fac s-o prețuiască exact cât merita și să-l fac să îubească adevărul mai mult decât orice”, pp. 148-149. Prin urmare, în

concepția sa didactică interesul nu este un mijloc pentru a stimula procesul de cunoaștere, ci un scop; prin instrucție se dezvoltă dorința permanent vie, puternică de a cunoaște.

Deși Rousseau nu pune în legătură procesul dezvoltării cu educația (influența intenționată), totuși atunci când tratează problema instrucției subliniază că prin participarea activă a elevului în procesul de cunoaștere a realității se dezvoltă forțele sale intelectuale. El leagă dezvoltarea intelectuală de existența efortului în procesul de asimilare a cunoștințelor.

O altă problemă în care J.-J. Rousseau are o contribuție notabilă este aceea a rolului educativ al muncii fizice. *Între 12 și 15 ani* Emil trebuie să învețe cel puțin o meserie (în afară de aceea de agricultor, pe care o cunoaște dinainte) și anume meserii utile, care permit o activitate fizică în aer liber (fierărie, lemnărie, tâmplărie, în nici un caz munci sedentare, ca cele recomandate de J. Locke: „gravura sau argintăria”).

Motivele pentru care Rousseau considera că este necesar ca Emil să-și însușească o meserie se desprind din concepția acestui mare pedagog, unde munca este o îndatorire a fiecărui om. Fiecare om, spune el, trăiește pe spinarea celorlalți. Pentru a plăti această întreținere trebuie să muncească: „Bogat sau sărac, puternic sau slab, oricare cetățean trândav este un pungaș“ (p. 137). În afară de aceasta, munca fizică, prin care se asigură hrana omului, îl apropie în cea mai mare măsură pe om de „starea de natură“ („dintre toate condițiile cea mai independentă de soartă și de oameni este cea a meșteșugarului“, p. 137). La toate acestea se adaugă încă un motiv: „Ora de muncă îl va învăța mai mult decât ar reține într-o zi întreagă de explicații“ (p. 131).

Când *Emil a împlinit vârsta de 13 ani*, Rousseau considera ca este suficient de călit pentru a rezista ispitelor orașului și îl duce în societate. De la această vârstă începe *educația morală*. Ideile sale cu privire la educația morală nu sunt lipsite de originalitate, dar nu se ridică la valoarea concepției sale didactice. El consideră că prin educația morală este necesar să se cultive copiilor bunele sentimente, îndeosebi iubirea față de cei din jur, să se facă educația judecăților, a bunelor opinii, pentru a se putea aprecia la justa lor valoare faptele oamenilor și, în sfârșit, să se educe bunăvoința, capacitatea de a îndeplini binele.

În ceea ce privește *educația bărbatului*, Rousseau susține multe idei înaintate: formarea unui om activ, cu o gândire independentă și o religie proprie etc. În ceea ce privește *educația femeii*, pedagogul susține ideea că femeia trebuie să fie pregătită exclusiv pentru a deveni soție, mama și gospodină. Ea n-are opinii și nici o religie proprie. În toate se va supune voinței soțului.

6.2. Claude Adrien Helvétius și Denis Diderot – teoreticienii iluminiști ai educației

Helvétius (1715-1771) se ocupa de educație în două din scrierile sale care sunt și cele mai importante: *Despre spirit* (De l'esprit, 1758) și *Despre om, despre facultățile sale intelectuale și despre educația sa* (De l'homme, de ses facultes intellectuelles et son education, 2 vol., 1772).

Filosoful francez pornește de la teza că natura a înzestrat pe toți oamenii cu dispoziții egale: aceeași finețe a simțurilor, aceeași întindere a memoriei, aceeași putere a atenției. Inegalitatea spiritelor provine din educație. Toți oamenii pot deveni apti pentru a participa la treburile vieții sociale.

Orice ființă umană se manifestă și se dezvoltă în condițiile oferite de poporul în care trăiește, de particularitățile acestuia; la rândul lor, trăsăturile specifice fiecărui popor sunt determinate de legile și forma de guvernământ ale țării respective. Corupția moravurilor, pe care Rousseau o pune pe seama progresului științelor și artelor, venea, în concepția Helvétius, numai de la despotismul care domina viața socială a națiunilor.

Analiza educației făcută de el din perspectivă socială este nouă și bogată în sugestii. Ea conduce la concluzia că educația, ținând de particularitățile unui popor, are un caracter național; este relevantă, totodată, și ideea că procesul educației individuale nu poate fi desprins nici sub aspect teoretic și nici practic de problemele mari ale mediului.

Helvétius dă o accepție mult mai largă și mai corectă *conceptului de mediu*; acesta cuprinde nu numai condițiile geografice ci ansamblul factorilor care acționează asupra omului,

adică mediul geografic, plus realitățile sociale imediate, precum și forma de guvernământ a statului în care se realizează educația.

Ca și la alți materialişti francezi din aceeași epocă, educația este dizolvată de el în ansamblul influențelor mediului, acestuia acordându-i-se rolul hotărâtor în dezvoltarea ființei umane, așa încât se poate spune că, potrivit teoriei sale, omul este un produs exclusiv al mediului. Helvétius insistă foarte mult și asupra hazardului, a împrejurărilor care pot favoriza sau frâna dezvoltarea dispozițiilor.

Denis Diderot (1713-1784) și-a expus ideile cu privire la educație în mai multe opere, dintre care reținem două: *Combaterea sistematică a lucrării lui Helvétius, intitulată Omul și Planul unei universități pentru guvernământul Rusiei sau al unei educații publice în toate științele*, lucrare elaborată în 1775, la cererea Ecaterinei a II-a, țarina Rusiei, și publicată abia în 1875 prin care transpune ideile privitoare la natura biologică și spirituală a omului, la fatalitatea hazardului și la atotputernicia educației.

La naștere, omul - acea ființă simțitoare, care reflectează, care gândește, care se plimbă liberă pe suprafața pământului, care pare să fie în fruntea tuturor celorlalte animale pe care le domină, care trăiește în societate, a născocit științe și arte și care are o bunătate, precum și o răutate ce-i sunt proprii, care și-a ales stăpâni, care și-a făcut legi, ș.a.m.d., nu e nici bun, nici rău, dar posedă anumite dispoziții organice, de care educația trebuie să țină seama, pentru că ea nu poate da ceea ce a refuzat natura.

Dacă Helvétius spusese: educația face totul, Diderot introduce un corectiv, apreciind că „educația face mult”, dar nu totul.

În spiritul iluminismului, el a propus un conținut al învățământului în care ponderea să o aibă studiul matematicii, al științelor naturii, al acelor discipline care pot asigura progresul social.

6.3. Andrew Bell și John Lancaster – creatorii sistemului monitorial

Către sfârșitul secolului al XVIII-lea, dezvoltarea industriei într-o serie de țări din apusul Europei a pus cu insistență problema instruirii unor categorii mai largi de oameni decât până atunci, îndeosebi a orășenilor. Mulțimea școlărilor întrecea însă cu mult posibilitățile de cuprindere ale corpului didactic ce se forma atunci. Numărul instituțiilor de pregătire a învățătorilor era încă foarte mic. Revoluția burgheză făcuse să câștige tot mai mult teren ideea organizării învățământului de către stat; acesta, deși avea nevoie de oameni cu un minim de instrucție, nu era încă pregătit pentru un astfel de efort financiar. Soluția pentru a se ieși din impas au oferit-o doi englezi - **Andrew Bell** (1753—1832) și **John Lancaster** (1778—1838) creatorii sistemului monitorial.

Inspirându-se din practica educativă a vechilor indieni (A. Bell fusese câțiva ani în India) ca și din unele experiențe ale vremii lor, fiecare din cei doi a propus un sistem de organizare a activității didactice care permite unui singur învățător să instruiască câteva sute de elevi. Acest sistem consta în faptul că învățătorul expunea zilnic noile cunoștințe unui grup mai restrâns de elevi (monitori) care, la rândul lor, le predau în aceeași zi, colegilor lor.

În Anglia, primele școli monitoriale au apărut în 1798; ele s-au răspândit și în alte țări, mai ales în Franța. Spiritele liberale, animate de dorința cultivării maselor, sprijineau cu entuziasm învățământul mutual, îndeosebi pentru caracterul său laic.

Dat fiind numărul elevilor, sala în care se desfășura activitatea didactică era foarte mare; o adevărată hală, în care se aflau zeci de bănci, cu câte 15-20 de locuri. În capătul primei bănci se afla pupitrul monitorului și planșa cu modelele de caligrafie. În pereții sălii se aflau înfipte mai multe semicercuri de fier, în jurul cărora se așezau elevii, supravegheați de monitori, atunci când aveau loc exercițiile de citit. Pe perete, în dreptul fiecărui semicerc se afla câte o planșă cu texte de citire sau gramatică. Planșele (tabelele lancasteriene) înlocuiau manualele. Într-o parte a sălii se afla catedra, de unde învățătorul supraveghea activitatea tuturor elevilor și monitorilor.

Deși foarte economic, învățământul mutual avea numeroase deficiențe, provenite, mai ales, din caracterul cu totul rudimentar al activității didactice a monitorilor. Aceștia nu puteau decât să repete în mod mecanic ceea ce auziseră de la învățător. Cu o astfel de „tehnică didactică” eficiența era destul de redusă. Având obligații și în ceea ce privește verificarea temelor și menținerea disciplinei, monitorii se transformau în mici despoți ai colegilor lor.

Cu toate aceste deficiențe, învățământul mutual a cunoscut o largă răspândire, întrucât prin el se asigura alfabetizarea maselor.

Pe măsură ce industria cerea oameni și mai bine instruiți, statele își organizau bugete ale învățământului, iar teoria pedagogică oferea noi sisteme de instruire, învățământul monitorial a fost părăsit. Noi soluții didactice s-au impus în practica școlară, acelea propuse la începutul secolului de J. H. Pestalozzi și apoi de J. Fr. Herbart.

6.4. Educația și învățământul în țările române. Academia domnească din Iași

Apariția în Țara Românească și în Moldova încă de la mijlocul secolului al XVII-lea a unor școli care aveau ca limbă de predare latina și elina a constituit pentru cultura acestor tinere state un fapt valoros apreciat, ca atare, de majoritatea studiilor care au tratat o asemenea problematică.

Predarea în limba elina devine aproape exclusivă începând din secolul al XVIII-lea când se instalează în aceste țări domeniile fanariote.

Dorind să continue eforturile facute de domnitorii români pentru sprijinirea culturii și învățământului în aceasta parte a Europei, mulți dintre domnii fanarioți – *Nicolae* și *Constantin Mavrocordat*, *Grigore al II-lea Ghica*, *Ioan Callimachi*, *Grigore Alexandru Ghica*, *Alexandru Ipsilanti* s.a. au contribuit la înființarea și buna funcționare a unor instituții de învățământ și cultură.

De pilda, A. Ipsilanti hotărăște 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 greacă, latină, franceză sau italiană.

Un alt exemplu îl constituie hrisovul domnului Tarii Românești, Constantin Racoviță, în care se consemnează că „oricine va năzui la învățătura, toți să fie primiți să învețe carte” înlesnind astfel accesul la învățătura și al tinerilor din păturile 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 iezuților 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 tolerate 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 Șincai, Dimitrie Eustatevici s.a. se intensifică acțiunea de organizare a unor școli românești sau de tiparire a manualelor (bucoavelor) 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 Șincai, Petru Maior – distinși reprezentanți ai „Școlii ardelene”, 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 raspândirea culturii.

Preluând ideea latinității poporului român de la umaniștii secolului al XVII-lea și dezvoltând-o în spirit luminist, ideologiile acestei mișcări culturale au acționat și ca adeverați 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 obiceiturilor*” și „*Învățătura politicască*”) aparținând lui Baumeister la concepția caruia a aderat și el.

Gheorghe Șincai (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, tiparește 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, Șincai 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 ardelene, fost profesor la Școala din Blaj ca și Gheorghe Șincai și Samuil Micu. Lucrarea care l-a consacrat a fost „*Istoria pentru începutul românilor în Dachiia*” (1812) scrisă în scopul constientizării tuturor românilor asupra originilor lor, asupra vechimii lor ca popor.

Angajat și el ca și ceilalți adepți ai Școlii ardelene 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 exprima convingerile pedagogice sub forma proverbelor populare. Adepți și, totodată, continuatori ai ideilor sale pot fi amintiți și alți reprezentanți ai Școlii ardelene: Ion Budai-Deleanu, Vasile Aaron, Ion Molnar Piuariu s.a. Împreună, acești mari cărturari români, au înțeles că formarea conștiinței naționale a poporului român nu se poate face decât prin educație și prin toate resursele ei.

Academia domnească din Iași

Timp de aproximativ un secol, cât au durat domniile fanariote, academiile domnești din Iași și București au fost autentice focare de cultură nu numai pentru țările române, ci și pentru întreaga parte a Europei de sud-est, cu precădere pentru populația de naționalitate greacă care, spre începutul secolului al XIX-lea, și-a creat aci un centru de luptă pentru eliberarea de sub stăpânirea otomană.

Primul domn fanariot - **Nicolae Mavrocordat** și-a înscris numele în istoria învățământului românesc organizând la Iași, în 1714, patru școli: una în limba elină de nivel mai înalt, și alte trei de nivel elementar, în limbile greacă modernă, slavonă și română - fiecare cu câte un dascăl. Ca și Brîncoveanu, cu șapte ani în urmă, în organizarea școlii de nivel mai înalt, cunoscută sub numele de *Academia domnească*, N. Mavrocordat a primit sprijin din partea patriarhului Ierusalimului, Hrisant Notara.

Se pare că, la început, unii boieri moldoveni s-au arătat nemulțumiți față de învățământul în limba greacă; dascălii nu erau nici ei dintre cei mai buni. Școlile, întreținute când din vistieria țării, când dintr-un impozit plătit de către cler, în primele 4-5 decenii se zbăteau în mari lipsuri. Deașa schimbare a domnilor, rivalitatea dintre ei, ca și numeroase alte împrejurări potrivnice: incendii, epidemii sau războaie, făceau ca activitatea școlilor să fie adeseori întreruptă.

Numeroasele hrisoave cu privire la școli stau mărturie atât a eforturilor întreprinse pentru dezvoltarea învățământului, cât și a greutăților de tot felul care au împiedicat bunul mers al academiilor domnești, al aceleia din Iași, îndeosebi.

În vremea domniei lui **Constantin Mavrocordat**, prin anii 1742—1743, după cum consemna Ion Neculce în cronica sa, se reîntroduce la Iași studiul limbii latine, oferindu-se din nou tineretului studios posibilitatea unui contact direct cu limba și valorile culturale latine.

Unul din momentele mai importante ale dezvoltării învățământului din acea vreme îl constituie reorganizarea întreprinsă de către **Grigore al II-Lea Ghica** prin hrisovul din 1747. Nu intervin schimbări în planul de învățământ. Apar însă alte elemente care vădesc o sporire a interesului pentru instruirea tineretului. Mai întâi se organizează încă trei școli, în românește și slavonește, pe lângă cele trei episcopii: *Roman, Rădăuți și Huși*. Apare apoi o ierarhizare a dascălilor de la Academia din Iași, dascălul cel mare „elinesc”, dascălul al doilea, „de învățăturile gramaticii”, apoi dascălii de slavonește și românește, precum și o sporire a onorariilor acestora.

Dintr-un hrisov al lui **Ioan Teodor Callimachi** din 1759 rezultă că o bună parte din tinerii moldoveni se instruiău cu dascăli particulari, în familie, ceea ce făcea să scadă prestigiul academiei și chiar să pună în pericol existența ei. Se hotărăște, de aceea, obligativitatea a cel puțin șase ani de studiu la Academie și desființarea acelor școli deschise de diverși dascăli. În același hrisov se pomenește de un al treilea profesor de greacă, semn că numărul elevilor sporise.

Școala continua să aibă un conținut preponderant filologic și classicist. Se învață gramatica, metrica, prosodia și poezia; se începea cu texte ușoare ca *Sentențele lui Cato*, *fabulele lui Esop* ș.a., pentru ca mai târziu să se studieze *Vieți paralele de Plutarh*, *Iliada lui Homer*, *tragediile lui Sofocle și Euripide*, *comediile lui Aristofan*.

Atunci când academia avea și profesori capabili să predea filosofia, aceștia predau: logica, fizica, cosmografia, metafizica, morala în spirit neoaristotelean, de regulă, în interpretarea lui **Theophil Corydaleu**, care puna accent pe relevarea elementelor materialiste din concepția Stagiritului.

Cerând divanului țării să cerceteze starea învățământului și să facă propuneri de îmbunătățire, domnul **Grigore Alexandru Ghica**, om de aleasă cultură, primește, la 1 iunie 1765, o anafora cu prevederi noi, menite să pună învățământul din Moldova pe o nouă bază.

La începutul ultimului deceniu al secolului al XVIII-lea, noul domn al Moldovei, **Alexandru Moruzzi**, însărcinează câțiva boieri și pe mitropolitul **Iacov Stamate** să întocmească un proiect de reorganizare a Academiei din Iași unde pe prim plan este pusă necesitatea studierii științelor cu indicații metodice, privind asigurarea unui învățământ conștient.

ACTIVITĂȚI PENTRU STUDIUL INDIVIDUAL

1. Precizați conținutul și semnificația principiului conformității cu natura care a stat la baza constituirii concepției pedagogice a lui J. J. Rousseau.

2. Identificați factorii de formare și dezvoltare a personalității în tratatele pedagogilor C. A. Helvetius și D. Diderot.

3. În baza surselor bibliografice recomandate la unitate, reconstruiți esența educațională a conținutului scrierii cu conținut pedagogic a lui Moesiodax *Tratat despre educația copiilor sau Pedagogia*

PAGINĂ DE STUDIU COMPLEMENTAR

J. J. Rousseau (1712-1788)

Autor al binecunoscutelor „Confesiuni” sau a „Contractului social” (1762), J. J. Rousseau (1712-1788) a rămas cunoscut în conștiința umanității ca autor al romanului pedagogic „Emile sau despre educație” (1762).

Spre deosebire de Comenius care privea înainte, spre binefacerile viitoare pe care le poate aduce o bună educație, Rousseau privește înapoi, spre starea naturală a omului, caracterizată prin armonie, bunătate și libertate deplină. Desigur, Rousseau nu neaga aici capacitatea formativă a educației, rolul ei în formarea copilului, ci își exprima totalul dezacord față de sistemul educativ în care trăia, dorința ca în procesul de educație să i se asigure omului (copilului) întreaga libertate de manifestare.

Principiul conformității cu natura, cu ceea ce a sădit natura în copil încă de la nașterea sa, formează fundamentul întregii sale concepții pedagogice.

Întrucât punctul de pornire în educarea omului îl constituia existența sa, starea lui naturală, Bogdan Suchodolski (1983, p. 28) denumește pedagogia lui Rousseau ca fiind „prima tentativă radicală și înflăcărată de opoziție fundamentală față de pedagogia esenței, de creare a unor perspective pentru o pedagogie a existenței”.

O asemenea apreciere ar putea duce la concluzia ca pedagogul francez ar considera cu mult mai importante dispozițiile și înclinațiile originale ale copilului în procesul de formare a lui ca ființă socială decât achizițiile dobândite prin educație. Ori, chiar dacă el face trimiteri repetate la rolul prioritar al tendințelor interne în procesul dezvoltării ulterioare a copilului, făcea acest lucru cu intenția de a demonstra că educația trebuie să urmeze calea dezvoltării firești a copilului.

Este posibil că și o astfel de convingere să îl fi condus pe Rousseau la așa-numita idee a „educației negative”. Prin aceasta el înțelegea necesitatea ca, o bună perioadă din viața copilului, educatorul să nu intervină în dezvoltarea acestuia, lăsând natura să își urmeze cursul. Singura sarcină a dascălului în aceste momente s-ar fi redus la crearea condițiilor necesare dezvoltării copilului prin înlăturarea oricărui obstacol care ar fi putut stânjeni dezvoltarea firească a acestuia.

Desigur, Rousseau exagerează atunci când considera ca până la 12 ani nici cărțile nu sunt de vreun folos deoarece ele l-ar îndepărta pe copil de cercetarea naturii și ca abia după 12 ani se poate vorbi de o etapă a instrucției și a studiului care să îi dezvolte copilului capacitățile intelectuale.

Până la 15 ani este posibilă însă doar educația intelectuală, nu și cea morală întrucât copilul nu ar avea dezvoltate, la această vârstă, și capacitățile afective, emoționale. 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 știința reprezintă astfel adevăratul scop al educației. Nu volumul de cunoștințe trebuie avut în vedere în procesul instrucției, 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 considera că se poate înfăptui educația

morală a copilului. El situează această preocupare educativă dincolo de vârsta de 15 ani. După aceasta vârsta 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

reținere 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.

Claude Adrien Helvétius (1715-1771) și Denis Diderot (1713-1784)

Acești doi mari reprezentanți ai secolului al XVIII-lea, au manifestat un interes special pentru problemele educației. Ei n-au fost creatori de sisteme dar au ținut să-și spună cuvântul în legătură cu unele aspecte ale educației care aveau implicații în viața socială și politica a societății din vremea lor și aduceau argumente în sprijinul ideologiei aparținând burgheziei în ascensiune.

JURNAL DE UNITATE

- Ce am învățat?
- Ce aplic?
- Ce vreau să învăț?

Unitatea 7. Constituirea pedagogiei ca știință

7.1 Johann Heinrich Pestalozzi - întemeierea științei educației pe natura umană

7.2 Johann Friedrich Herbart și Adolf Wilhelm Diesterweg - întemeierea pedagogiei pe etică și psihologie

7.3 Friederich W. Foebel – educația copilului de vârstă preșcolară

7.4 Herbert Spencer - educația ca adaptare

7.5 Contribuții la organizarea modernă a învățământului în țările române

7.6 K. D. Ușiski și L. N. Tolstoi — educația poporului

7.6.1 Konstantin Dimitrievici Ușinski caracterul național al educației

7.6.2 L. N. Tolstoi – educația liberă

7.7 Ellen Key - direcția de inspirație „pedocentristă”

7.1. Johann Heinrich Pestalozzi - întemeierea științei educației pe natura umană

În anul 1780 **Johann Heinrich Pestalozzi** a publicat o culegere de cugetări, intitulată *Orele de seară ale unui sihastru* (Abendstunden eines Einsiedlers). Prin care teoretiza necesitatea respectării legilor naturii în procesul educației, în scopul dezvoltării forțelor interne ale copilului. Pornind de la teza *educației în conformitate cu natura*, el aprecia că cele mai bune condiții pentru educarea copilului le oferă familia, mama fiind educatorul natural.

În anul 1781 Pestalozzi publică prima parte din romanul social *Leonard și Gertruda* (Lienhard und Gertrud), care a avut un deosebit succes și anume prin prisma preocupării de a învăța pe țărani cum să trăiască și constituie *prima etapă* în activitatea marelui pedagog.

Ridicarea satului, susține în romanul său Pestalozzi, *se află în puterea nobilului* pe moșia caruia se află satul, *a pastorului și a mamelor*. Prin aceste trei „forțe” se pot asigura condiții de muncă pentru săteni, administrarea dreaptă a satului și educația corespunzătoare a copiilor. Ideea exprimată anterior în *Orele de seară ale unui sihastru*, cu privire la rolul educativ al mamei, este reluată pe larg în *Leonard și Gertruda*.

În anul 1797 scrie lucrarea cu caracter filosofic *Cercetările mele asupra mersului naturii în dezvoltarea genului uman* (Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts), în care stabilește o paralelă între stadiile dezvoltării societății și dezvoltarea individului uman. Omenirea, consideră autorul, trece în dezvoltarea sa prin trei mari stadii:

a) *vârsta naturală*, în care oamenii se află aproape de „ființa lor animală”; pe această treaptă a dezvoltării sociale oamenii se caracterizează prin sinceritate și nevinovație;

b) *vârsta socială*, se deosebește de cea anterioară prin înlocuirea libertății naturale cu constrângerea, exprimată prin raporturi juridice, economice și culturale;

c) *vârsta morală* este o manifestare superioară a nevinovației „vârstei naturale”; oamenii nu acționează în virtutea libertății naturale sau a constrângerii sociale, ci întemeindu-se pe tăria lor morală.

Stadiile dezvoltării sociale se succed, în concepția lui Pestalozzi, cu puterea unor legi naturale. Ele trebuie să devină și trepte ale educației. Se disting astfel următoarele *momente în procesul educației unui individ*:

- a) asigurarea „bunei dispoziții animale”, ceea ce corespunde educației fizice;
- b) dezvoltarea virtuților sociale, prin mijlocirea educatorului;
- c) perfecționarea morală prin efort personal conștient.

Ceea ce trebuie reținut din analiza acestor stadii este, înainte de toate, *ideea existenței unor legi după care urmează să se desfășoare procesul educației*. Legile dezvoltării individuale coincid cu legile dezvoltării societății. Chiar dacă aceste „legi” se dovedesc a fi construcții imaginare ale marelui pedagog, ideea în sine a existenței unor legi ale educației este practic pentru prima oară teoretizată. Ea l-a urmărit în tot restul activității sale practice și teoretice. Așa se explică faptul că orice aspect al sistemului său de educație se întemeiază pe natura lucrurilor sau pe natura umană.

În anul 1798 în urma revoluțiilor din acea perioadă în Europa pe fond și religios, în urma luptelor au rămas foarte mulți copii orfani. Guvernul Elvețian dispune organizarea unui orfelinat iar pentru Pestalozzi începe cea de-a *doua mare etapă* în activitatea de practician al educației, încredințându-i-se educarea copiilor orfani de la *Stanz*. Avea 52 de ani; a lucrat însă cu un rar entuziasm, intuind cele mai potrivite procedee pentru educarea copiilor ce-i fuseseră încredințați. Din păcate, activitatea de la *Stanz* n-a durat nici măcar un an. Cu toate acestea a avut o deosebită însemnătate pentru că a contribuit la dezvoltarea concepției sale.

În activitatea de la *Stanz*, Pestalozzi și-a pus în aplicare idei mai vechi: crearea unui mediu familial și îmbinarea muncii cu instrucția. Realitățile de aici i-au ridicat însă noi probleme, obligându-l să caute soluții noi. Astfel, a separat munca de instrucție, în sensul că avea ore diferite pentru munca și altele pentru instruire. Pentru că nu avea manuale, era obligat să-și instruiască elevii folosindu-se de perceperea nemijlocită a obiectelor și fenomenelor. Are astfel prilejul să practice efectiv intuiția și să constate valoarea ei în procesul de învățământ. Nivelul scăzut al dezvoltării intelectuale a elevilor săi, abrutizați de lipsurile îndurate în lunile ce-au urmat distrugerii satelor în care se născuseră, l-au obligat pe Pestalozzi să înceapă cu cele mai elementare cunoștințe și să asigure, o gradare sistematică a eforturilor copiilor. A făcut însă constatarea că, urmând această cale, elevii au realizat progrese neașteptate în dezvoltarea lor intelectuală, ceea ce le-a dat încredere în propriile lor forțe, le-a dat vioiciune spirituală. Pentru că nu avea ajutoare, Pestalozzi i-a folosit pe copiii mai mari și mai capabili, îndemnându-i să-i ajute pe cei mai mici, în timp ce aceștia își executau exercițiile lor școlare. *Învățământul său mutual* practicat în aceeași perioadă în care se puneau bazele sistemului monitorial al lui Bell și Lancaster — trecea pe seama elevilor mai mari numai o parte din sarcinile învățătorului. De aceea nu se poate pune semnul egalității între învățământul său mutual și cel preconizat de Bell și Lancaster.

Activitatea de la *Stanz* i-a format pedagogului elvețian convingerea că poporul, ca și orice om, poate fi instruit și ca instruirea se poate realiza de către fiecare mamă cu ajutorul unei metode simple. Componentele unei astfel de metode au fost concepute de el tocmai în timpul scurtei activități de la *Stanz*.

Către sfârșitul anului 1799 începe să lucreze la o școală din *Burgdorf*. Începe și cel de-a *treilea* și cel mai productiv *moment al activității* sale pedagogice practice și teoretice. Este preocupat să găsească cele mai simple elemente ale instrucției pe baza cărora să-i poată ridica pe copii la cunoștințele cele mai complexe. Această cale, preciza el, îi era indicată de însuși „mersul naturii”.

Către sfârșitul anului 1799, Pestalozzi a primit vizita unui tânăr preceptor german cu numele de J. Fr. Herbart. Viitorul mare pedagog a rămas impresionat de vioiciunea copiilor, de progresele realizate la citire, desen și exprimare.

Tot în acea perioadă pedagogul reușește să deschidă o școală a sa, la care își aduce, pentru început, trei, coloaratori, pentru a-i aplica metoda la diverse obiecte de învățământ, iar realizările și opera sa devin larg cunoscute.

În anul 1800 înființează „*Societatea amicilor educației*“, cu scopul de a-i răspândi ideile și sistemul de educație. Școala sa se mută în castelul din Burgdorf și aici creează o „secție“ pentru pregătirea învățătorilor. Dacă în anii anteriori, marele pedagog voia să găsească o metodă simplă, la îndemâna oricărei mame, de acum visul lui crește; vrea o metodă pe care să o poată utiliza toți educatorii, pentru toți copiii din lume. Aceasta însemna renunțarea la școala pentru săraci de tip orfelinat.

În anul 1801 se deschide la Burgdorf Institutul de educație al lui Pestalozzi, frecventat de către copii ai căror părinți puteau plăti taxa de școlarizare și de întreținere în internat. În același an îi apare lucrarea fundamentală, intitulată *Cum își învață Gertruda copiii* prin care a promovat ideea de a elabora o metodă simplă, utilizabilă de către orice mamă. Această lucrare se compune din 14 scrisori, în care sunt cuprinse amintiri despre activitatea de la *Neuhof* și *Stanz*, mărturiile ale primilor săi colaboratori de la Burgdorf și principalele sale contribuții la dezvoltarea pedagogiei: educația în conformitate cu natura, principiul intuiției, predarea unor de învățământ, educația morală și religioasă. Apariția noii lucrări face să crească și mai mult faima pedagogului elvețian. Institutul său devine cunoscut în întreaga Europă; de pretutindeni vin vizitatori care pleacă entuziasmați.

Dar instabilitatea politică din Elveția a avut drept consecință revenirea temporară la putere a nobililor și lui Pestalozzi i se ia castelul de la Burgdorf. În 1804 este nevoit să părăsească acest oraș și se instalează pentru un an la *Münchenbuchsee*. O serie de orașe se întrec în a oferi marelui pedagog condiții pentru instalarea institutului său. Dintre toate, el alege orașul *Yverdon*, unde se și mută în 1805. Astfel începe cea de *a patra mare etapă* a activității sale. Yverdon-ul devine capitala pedagogică a Europei.

Sub conducerea lui Pestalozzi aici se aflau: un institut pentru băieți, altul pentru fete și o școală de pregătire a învățătorilor. Elevii institutului său desfășurau o bogată și multilaterală activitate: în afara activității din clasă, condusă de educatori eminenti, băieții făceau lucru manual și grădinarie, fetele învățau croitorie, bucătărie etc.; se făceau numeroase excursii, cu care prilej se adunau piesele necesare numeroaselor colecții folosite la științele naturale; alteori se făceau vizite în ateliere etc.

Deși se afla în culmea gloriei, Pestalozzi nu mai putea duce mai departe activitatea de la *Yverdon*. Între colaboratorii săi apar disensiuni. Unii se retrag și își organizează propriile lor institute. În anul 1818, la vârsta de 72 de ani, marele pedagog reușește să deschidă din nou, într-o localitate din apropiere *Clindy* o școală pentru săraci. Prestigiul său era așa de mare, încât mulți înstăriți vor să-și trimită copiii la școala lui Pestalozzi. Așa se face că foarte curând școala pentru săraci de la *Clindy* se transformă într-o școală cu plată și se unește cu Institutul din *Yverdon*.

În anul 1825 Pestalozzi părăsește orașul pe care l-a cinstit cu prezența sa timp de două decenii și se retrage la *Neuhof*. În același an scrie *Cântecul lebedei*, în care își prezintă viața, manifestându-și încrederea în valoarea operei sale pedagogice, într-un moment în care aceasta era contestată violent de detractorii săi. Deși în vârstă de 79 de ani, continua să țină lecții la școala din *Birr* și numeroase conferințe; în 1826 este ales președintele vechii Societății helvetic.

La 17 februarie 1827 a murit în localitatea *Brugg*, fiind înmormântat în satul *Birr*, lângă *Neuhof*, în curtea bisericii, în apropierea școlii, în conformitate cu dorința sa: „doresc să mă îngropați sub streșina școlii, să nu-mi scrieți decât numele pe piatra ce va acoperi cenușa mea și când picăturile căzute din cer o vor fi tocit și găurit pe jumătate, oamenii se vor arăta poate, mai dreți cu mine, decât au fost în viață“.

Abia la 12 ianuarie 1846, cu prilejul aniversării a o sută de ani de la nașterea lui Pestalozzi, pe mormântul său a fost așezată o placă cu o inscripție care sintetiza întreaga sa activitate : „...Salvatorul săracilor de la Neuhof. Învățătorul poporului în Leonard și Gertruda. La Stanz - tatăl orfanilor; Fondatorul școlii populare în Burgdorf și Münchenbuchsee, Educatorul omenirii la Yverdon. Om, creștin, cetățean; Totul pentru alții, nimic pentru sine...“.

Concepția social-pedagogică a lui J. H. Pestalozzi

Concepția social-pedagogică. J. H. Pestalozzi a integrat concepția sa asupra educației într-o viziune mai amplă asupra îmbunătățirii stării societății din vremea lui. Trei erau, după opinia sa, mijloacele prin care statul putea interveni pentru a veni în sprijinul poporului nedreptățit:

1) îmbunătățirea stării materiale; în acest sens, el propunea ca statul să pretindă celor bogați să manifeste grijă pentru săracii de pe proprietățile lor; să se apropie sufletește de săraci, așa cum nobilul Arner, în cartea sa Leonard și Gertruda, s-a apropiat de cei din Bonai. Dacă cei bogați nu-și vor schimba atitudinea față de popor, atunci acesta fie că, se va revolta, fie că se va abrutiza și va ajunge într-o stare de amorțeală spirituală ;

2) să se cultive în rândul clasei de sus simțul umanității și religiozității, pentru ca cei înstăriți să nu-i mai asuprească pe săraci. Pestalozzi considera că este suficientă educarea într-un spirit umanitarist a nobililor pentru ca să se schimbe însăși esența obiectivă a raporturilor dintre clase ;

3) un al treilea mijloc pentru îmbunătățirea stării poporului îl constituia ridicarea acestuia prin cultură. Pretenția săracului la această cultură, scria Pestalozzi, este dreptul său cetățenesc incontestabil, ca o compensație a pierderii pentru totdeauna a dreptului de participare la bunurile pământeste.

Concepția sa social-pedagogică este democratică, umanistă; întreaga sa viața este un exemplu de dăruire pentru idealul care l-a animat în întreaga sa activitate: educația poporului.

Contribuțiile teoretice a lui J. H. Pestalozzi

1. Puterea educației.

Spre deosebire de J.-J. Rousseau, autorul romanului pedagogic Leonard și Gertruda considera ca omul, prin natura sa, nu este perfect; el poate deveni astfel numai prin exercitarea unei influențe corespunzătoare a societății.

Omul prin natura sa, spune Pestalozzi, prin gura învățătorului Clüphi din *Leonard și Gertruda*, partea a IV-a — dacă este lăsat să crească ca un salbatic, este leneș, ignorant, imprudent, neprevăzător, ușuratic, naiv, fricos și lacom fără margini, și datorită pericolelor care-l amenința ca pe o ființă slabă și obstacolelor de care se lovește lăcomia sa, este șiret, perfid, neîncrezător, înclinat spre violență, impertinent, razbunator și aspru. Așa este omul după natura sa, când, lăsat în voia iui, crește în condiții primitive... Și este adevărat că, așa cum este el după natura lui, lăsat de capul lui și crescut în condiții primitive, trebuie să devină pentru societate, în mod inevitabil, nu numai inutil, dar în mare măsură periculos și insuportabil“.

Din aceste considerente educația trebuie să urmeze mersul simplu al naturii. Principiul fundamental al teoriei sale pedagogice îl constituie *conformitatea educației cu natura* - cu legile naturii umane. Prin natura sa, omul se află în posesia unor „forțe interioare , care tind să se manifeste, să intre în acțiune : „Ochiul, scria Pestalozzi în *Cântecul lebedei* - vrea să privească, urechea să audă, piciorul să meargă și mâna să apuce. Dar mima vrea și ea să creadă și să iubească; mintea vrea să cugete”. Dezvoltarea acestor forțe se realizează prin exerciții: „Natura, scria el, descătușează toate forțele omenirii prin exercițiu“ . Exercițiul la rîndul lui, urmând să se conformeze legilor naturii umane.

În consecință, Pestalozzi a urmărit să elaboreze o teorie a educației în care principiile învățământului să fie puse în concordanță cu mersul naturii: „Eu caut, scria el, să psihologizez învățământul omenesc. Caut să-l aduc în concordanță cu natura spiritului meu...“.

În *cărțile a patra și a cincea* din *Cum își învață Gertruda copiii* marele pedagog și-a propus să formuleze o serie de principii ale învățământului și să stabilească „esența legilor naturii“ pe

care acestea se bazează. În acest scop el a încercat să dezvaluie izvoarele legilor pe care se întemeiază principiile învățământului: „Primul dintre aceste izvoare este însăși natura, cu ajutorul căreia spiritul nostru se ridică de la intuiții confuze, la noțiuni clare“. Prin acest scop, la Pestalozzi, se simte, mai mult decât la oricare din predecesorii săi, tendința de a construi o teorie științifică asupra educației; de aceea se poate spune că, prin eforturile sale, el a pregătit încercările lui Herbart și Diesterweg de a face din pedagogie o știință.

Pedagogul elvețian schițează mai întâi câteva principii - trecerea de la ceea ce este simplu la ceea ce este complicat, ordonarea sistematică a ceea ce se asimilează, perceperea prin mai multe simțuri ș.a. - în scopul conturării unei metode de învățământ; caută apoi esența legilor pe care se bazează aceste principii: „Căutai, scria el în scrisoarea a patra din *Cum își învață Gertruda copiii*, să descopăr legile carora trebuie să li se supună dezvoltarea spiritului omenesc, potrivit naturii sale. Știam că aceste legi trebuiau să fie aceleași ca și ale naturii fizice senzoriale și eram sigur că voi găsi în ele firul cu care s-ar putea urzi o metodă de învățământ general-psihologică“ .

2. Scopul educației. În concepția lui J. H. Pestalozzi scopul educației îl constituie dezvoltarea forțelor interne specifice naturii umane: forțe fizice, intelectuale și morale. Însuși scopul educației este, potrivit teoriei sale, o expresie a conformității cu natura: dacă de la natură omul posedă aceste forțe în stare potențială, firesc este ca prin educație să se asigure dezvoltarea tuturor în strânsă unitate, în armonie. Pentru ca cele trei categorii de forțe să nu se manifeste împotriva umanității, Pestalozzi cere ca dezvoltarea lor să se sprijine pe iubire și credință; numai astfel se cultivă umanitatea în fiecare om: „Înălțarea naturii omenești la umanitate prin iubire și credință e scopul suprem al educației“.

3. Teoria învățământului elementar. Fiecare din forțele cu care natura l-a înzestrat pe om se dezvoltă, cum s-a arătat, prin exercițiu; natura umană cere însă ca această dezvoltare să înceapă cu elementele cele mai simple, care se vor complica treptat, ca o consecință a dezvoltării însăși. Ideea întemeierii învățământului pe cele mai simple elemente i-a apărut lui Pestalozzi în timp ce lucra la Stanz; ea a fost mai bine conturată și dezvoltată la Burgdorf, unde a conceput elementele pentru întregul proces al instrucției. Pe această bază a fost elaborată teoria învățământului elementar, prezentată în *Cum își învață Gertruda copiii*. Când spunem „învățământ elementar“, în concepția lui Pestalozzi, avem în vedere nu o școală de un anumit grad, ci o instrucție care își propune să înceapă cu primele elemente ale fiecărui obiect de învățământ, care să stimuleze dezvoltarea forțelor interne. Teoria învățământului elementar cuprinde: *teoria educației fizice, morale, intelectuale, precum și teoria educației prin muncă*.

a) *Educația fizică* are scopul de a asigura dezvoltarea forțelor fizice. Exercițiile utilizate în acest scop se întemeiază pe tendința firească spre mișcare a copilului (să se joace, să apuce etc.). Potrivit concepției sale, Pestalozzi recomandă să se pornească de la cele mai simple mișcări - mișcările articulațiilor. Exercițiile se complică apoi, folosindu-se mișcările pe care copilul le execută zilnic atunci când merge, când ridică un lucru, când mănâncă etc. Pedagogul elvețian numește aceste exerciții, întemeiate pe mișcările naturale ale organismului - gimnastică naturală sau elementară.

Prin această teorie a mișcărilor naturale, Pestalozzi este considerat ca un întemeietor al exercițiilor libere (al exercițiilor executate fără aparate), sistematizate și teoretizate ulterior de creatorii ai marilor direcții în educația fizică.

Pedagogul elvețian a legat educația fizică a copilului de pregătirea sa pentru muncă; astfel, el a propus efectuarea unor exerciții care să stea la baza formării priceperilor de muncă. Aceste exerciții alcătuiesc ceea ce el a numit gimnastica industrială. Ideea nu este lipsită de interes și ea ar putea fi valorificată și azi, atât în școala generală, cât și în școlile profesionale.

Educația fizică era apreciată de marele pedagog și pentru consecințele pe care le are asupra dezvoltării generale a copiilor; de la exercițiile de gimnastică se aștepta cultivarea punctualității, a spiritului de organizare, a bărbăției și curajului. La Yverdon, Pestalozzi folosea pentru întărirea

organismului elevilor săi și exercițiile militare, jocurile sportive, înotul și marșurile turistice. Exercițiile de gimnastică, elementară și industrială, constituiau deci numai un aspect al sistemului complex de mijloace menite să contribuie la dezvoltarea forțelor fizice ale elevilor de la Yverdon.

b) *Educația intelectuală*. La baza organizării procesului de învățământ Pestalozzi vrea să pună legile după care mintea omului se ridică de la percepții la judecăți limpezi, deci să întemeieze activitatea didactică pe legile psihicului uman. O astfel de preocupare am întâlnit-o și la Comenius, J. Locke și J.-J. Rousseau. Elementele noi pe care le aduce pedagogul elvețian în această încercare de constituire a pedagogiei ca știință decurg din aceea că el fundamentează tezele ei principale pe psihologie.

Ca și alți teoreticieni ai educației, Pestalozzi critică școala vremii sale pentru faptul că se opunea, prin organizarea și scopul ei, cerințelor naturii umane. Această școală distrugea energia sufletească, a cărei sămânță a semănat-o natura în fiecare om.

Potrivit concepției sale, prin instrucție trebuie să se asigure atât acumularea cunoștințelor, cât și dezvoltarea forțelor psihice ale copilului. Funcția școlii este dublă: a informa și a forma elevii, mai ales a-i forma: „Noi credem înainte de toate că învățământul tineretului trebuie să fie, în întregime sa, mai mult formativ al puterilor, decât dător de cunoștințe”. Așadar, pedagogul elvețian dezvoltă teoria lui J. Locke și a lui J.-J. Rousseau asupra procesului de învățământ, în sensul că face să devină mai distincte cele două funcții ale instrucției.

Plecând de aici, mai târziu se vor contura *două* mari *direcții în pedagogie*: curentul *culturii materiale*, care considera că menirea școlii este *de a da informații*, și curentul *culturii formale*, care reducea acest rol la *dezvoltarea psihică*, uneori numai la *dezvoltarea proceselor de cunoaștere*. La Pestalozzi nu întâlnim această unilateralizare; el a sesizat limitele unui învățământ informativ și a insistat asupra funcției formative a cunoașterii în procesul de învățământ. De aceea, în teoria sa, sunt oferite școlii mijloacele pentru a asigura unitatea celor două funcții.

Dacă trebuie urmată „metoda prin care genul nostru se ridică de la înțuiții confuze la noțiuni clare“, atunci în procesul de învățământ trebuie să se pornească de la perceperea senzorială; primele observații sunt neclare, dezordonate; ele urmează să fie sistematizate, precizate, pentru a se transforma în noțiuni clare.

Pedagogul elvețian rămâne ca unul din marii *teoreticieni ai intuiției*, căreia i-a îmbogățit conținutul, deși în scrisoarea a noua din *Cum își învață Gertruda copiii*, el se consideră a fi chiar *întemeietorul acestui principiu*: „Dacă îmi întorc acum privirea înapoi și mă întreb: Ce am realizat propriu-zis pentru esența învățământului uman? - constat că am stabilit principiul suprem, principiul cel mai înalt al învățământului, prin recunoașterea intuiției ca fundament absolut al oricărei cunoștințe și prin înlăturarea tuturor metodelor particulare de învățământ. Am căutat să descopăr esența metodei însăși și forma originară prin care educația genului nostru trebuie să fie determinată de natura însăși”.

Atunci când Pestalozzi vorbește de această „esență“, are în vedere *legile* după care se dezvoltă și se manifestă natura umană. El vrea să stabilească totodată și *esența învățământului*, adică elementul fundamental pentru realizarea funcției informative și formative a școlii. În concepția sa, acest element esențial al învățământului este deci *metoda*, iar *esența metodei este intuiția*.

Elementele noi pe care le aduce Pestalozzi în teoria învățământului intuitiv

Spre deosebire de J. A. Comenius, care prin intuiție voia să asigure elevilor mai ales posibilitatea de a lega de fiecare cuvânt învățat reprezentarea corectă a obiectului desemnat prin acest cuvânt, Pestalozzi avea în vedere dobândirea „noțiunilor clare“. Pentru el intuiția este doar un prim pas spre generalizare.

La el intuiția are și rolul de a asigura nu numai informarea, sub forma reprezentărilor și generalizărilor, ci și „formarea“: ea *dezvoltă organele de simț, gândirea și vorbirea*. Procesul

dezvoltării, prin mijlocirea intuiției, începe încă din primele zile ale copilului, când mama apropie de simțurile acestuia numeroase lucruri, unele colorate, pentru a-1 liniști.

Elementele simple ale oricărei *intuiții*, pe baza cărora se formează reprezentările și noțiunile și, în plus, se asigură dezvoltarea gândirii, sunt comune tuturor lucrurilor. Ele sunt următoarele: *numărul, forma și numele*. Laolaltă, acestea alcătuiesc „*mijloacele elementare ale învățământului*”. Prin intermediul lor, elevii își reprezintă fiecare obiect ca unitate, detașată de celelalte; diferențiază forma fiecăruia (dimensiunile și proporțiile lucrurilor); cunosc numele obiectului intuit.

Nu numai *natura lucrurilor*, ci și *natura umană* cere ca învățământul să fie întemeiat pe cunoașterea numărului, formei și numelui.

Aceasta, pentru că în fiecare om ar exista trei facultăți elementare, corespunzătoare celor trei „mijloace ale învățământului”: o facultate de a pronunța sunetele, alta de a percepe formele și o a treia pentru perceperea unității. Din această ultimă facultate ar deriva aptitudinea omului pentru numărare și calcul.

După cum se vede, și prin teoria „mijloacelor elementare ale învățământului” marele pedagog demonstrează încă o dată necesitatea conformității cu natura. Instruirea potrivit celor trei mijloace elementare „...e singurul mijloc esențial prin care este cu puțință să se treacă... de la intuiții nebuloase la intuiții precise, la reprezentări clare, și apoi de la reprezentări clare, la noțiuni evidente”.

Procedându-se astfel, se asigură unirea strânsă a *artei învățării cu natura*; esența metodei - intuiția este dedusă din însăși esența naturii umane. Contactul celor trei „forțe elementare” cu „mijloacele învățământului” constituie totodată modalitatea de exercitare și dezvoltare a forțelor intelectuale.

Rezultă că, în concepția acestui pedagog, educația este un proces de dezvoltare a unor forțe existente în fiecare individ; că această dezvoltare se realizează utilizându-se o metodă conformă legilor specifice naturii umane.

Bazându-se pe existența celor trei mijloace ale învățământului și a celor trei „forțe elementare”, Pestalozzi stabilește și conținutul învățământului:

- » aritmetica (numărul) ;
- » geometria, desenul, scrisul, lucrul manual (forma);
- » limba maternă, cititul, geografia, istoria, științe naturale (numele).

Tuturor acestora le adaugă gimnastica.

Cum vedem, Pestalozzi a stabilit pentru *școala primară* un conținut mult mai cuprinzător decât în practica instructivă a vremii sale. Introducerea acestor obiecte de învățământ a fost bine apreciată, tocmai pentru că răspundea cerințelor de dezvoltare a societății.

Teoria învățământului elementar a stat la baza dezvoltării de către Pestalozzi a metodicilor învățământului primar. Astfel, el a considerat necesar ca *predarea abecedarului* să fie precedată de cunoașterea prin *intuiție* a lucrurilor. În felul acesta se asigură și dezvoltarea vorbirii: „Copilul să învețe a vorbi înainte de a învăța să citească”. El a introdus în școală „intuirea lucrurilor” de sine stătătoare, separată de celelalte discipline școlare. „Intuiția” în sine a devenit astfel un obiect de învățământ pentru primele clase ale școlii primare. Se va vedea că această practică și-a găsit un adversar neânduplecat în pedagogul rus K. D. Ușinski.

Învățarea cititului trebuie începută cu *elementul cel mai simplu*, considerat de el a fi *sunetul*. De la sunet se trece la *învățarea literei*, apoi a *silabei*, a *cuvântului*, a *propoziției* și a *frazei*.

O atenție deosebită a acordat Pestalozzi, în cadrul metodei limbii materne, dezvoltării vorbirii elevilor. Relevând rolul intuiției în dezvoltarea capacității de exprimare, el a recomandat să se folosească orice prilej pentru a pune elevii în situația de a intui și de a exprima ceea ce observă. Multe din exercițiile sale de acest tip aveau însă un caracter formal; au rămas vestite în

acest sens exercițiile de intuire a găurilor din tapetul clasei și de exprimare în propoziții a observațiilor respective.

El folosea uneori exerciții de vorbire desprinse de cele de intuire. Lua, de exemplu, o propoziție simplă pe care o dezvoltă treptat, adăugându-i câte o parte, trecându-i verbele prin toate timpurile etc. Un exemplu :

Eu voi menține.

Eu îmi voi menține sănătatea.

Eu îmi voi menține sănătatea după toate câte le-am suferit etc.

Așadar, Pestalozzi a legat intuiția de dezvoltarea gândirii și vorbirii, și chiar dacă prin exercițiile sale în practică a ajuns să le separe, el rămâne ca reprezentant al ideii de a realiza în predare unitatea dintre imagine, gândire și cuvint. Această unitate se realizează printr-o succesiune de momente prin care elevul se ridică de la intuiție la generalizare. Astfel, *observarea* unui obiect trebuie să fie urmată de descrierea sa, pentru ca apoi să se ajungă la formularea unei definiții.

Se poate stabili o corespondență între aceste trei momente și etapele cunoașterii în concepția lui Pestalozzi. Observarea asigură trecerea de la intuiții nebuloase, la intuiții precise, prin cunoașterea numărului, formei și numelui. Descrierea presupune cunoașterea și a celorlalte proprietăți ale lucrurilor; prin ea se asigură dobândirea unor *reprezentări clare*. Cunoașterea interdependenței dintre proprietăți permite obținerea unor *noțiuni evidente, exprimate prin definiții*.

În ceea ce privește *metodica scrisului*, Pestalozzi a considerat necesar ca învățarea scrierii să fie precedată de exerciții de desen; prin acestea, copiii sunt ajutați să cunoască mai exact lucrurile. După desen, urmau exercițiile cu elemente grafice; abia după aceea începea scrierea propriu-zisă. Această succesiune a pătruns în practica școlară și, în linii mari, ea se păstrează și astăzi.

Utilizarea intuiției i-a adus lui Pestalozzi mari succese în predarea aritmeticii și mari merite în elaborarea metodicii predării acestei discipline. Intuiția a fost pusă la baza predării fracțiilor, a geometriei, a înțelegerii raportului dintre numere.

Considerând metoda ca esență a învățământului, Pestalozzi, ca și Comenius, apreciază că aceasta este hotărâtoare pentru succesul învățământului, subestimând oarecum rolul învățătorului.

c. Educația morală. Pestalozzi a preluat de la J.-J. Rousseau ideea de a întemeia educația morală pe viața afectivă a copilului. Dar, în timp ce autorul lui Emile credea că se poate vorbi de sentimente numai de la vârsta de 15 ani, pedagogul elvețian contează pe existența acestora de la o vârstă fragedă.

Ca și în cazul celorlalte aspecte ale educației, J. H. Pestalozzi caută cel mai simplu element în stare să stimuleze dezvoltarea forțelor morale. Acest element este *sentimentul de dragoste al copilului pentru mama sa*, sentiment care apare și se dezvoltă datorită satisfacerii nevoilor sale zilnice de către aceasta. Concomitent și în legătură cu sentimentul de dragoste *se dezvoltă încrederea, recunoștința, supunerea față de mamă*. Pe această bază afectivă se vor forma deprinderile morale și se vor stabili maximele cu caracter etic.

Sentimentul de dragoste, manifestat inițial numai pentru mamă, se extinde treptat și asupra celorlalți membri ai familiei. După ce copilul a intrat la școală, aria relațiilor sale se lărgeste; la baza acestor relații Pestalozzi cere să se afle tot sentimentul de dragoste, prin care se va cultiva înfrățirea copiilor între ei. Pe măsură ce copilul va veni în contact cu alți oameni, sentimentul său de dragoste va dobândi o nouă extindere, pentru ca, în cele din urmă, să îi apară conștiința apartenenței sale la umanitate; sentimentul de dragoste se va manifesta atunci față de toți oamenii.

Așadar, în concepția sa, elementul esențial în educația morală îl constituie cultivarea dragostei. Pe acest sentiment, ca și pe credință, cere el să se sprijine procesul de dezvoltare a forțelor interne, pentru a se atinge *scopul educației -umanitatea*.

Tot sentimentul de dragoste este considerat a fi premisa dezvoltării *tendinței spre acțiuni morale*. Se creează astfel condițiile pentru efectuarea exercițiilor morale. Prin astfel de exerciții se cultivă stăpânirea de sine, disciplina, capacitatea de a veni în ajutorul altora etc.

Numai după ce s-au format deprinderile morale prin exercițiu se poate trece la stabilirea și însușirea *maximelor morale*. În concepția lui Pestalozzi, *exercițiul moral este, pentru educația morală*, ceea ce este intuiția pentru educația intelectuală. Așa cum intuiția se află la baza formării noțiunilor precise și a exprimării lor prin vorbă, tot așa exercițiul se află la temelia noțiunilor și regulilor morale: „...După cum întrebuițarea definițiilor înainte de intuiția obiectelor face din școlari niște proști, care se cred prea mult, tot astfel discursurile asupra virtuții, înaintea practicării acesteia, fac din școlari niște stricați“.

Deși el corela *educația morală* cu educația religioasă, teoria sa asupra *metodelor specifice* acesteia cuprinde o serie de *elemente valabile*, bogate încă în sugestii și pentru epoca noastră. Un astfel de element îl constituie *ideea cultivării dispozițiilor psihice favorabile moralității, sentimentele morale*, care pot constitui un stimulent puternic pentru efectuarea exercițiilor morale. Ca și J.-J. Rousseau, el avea convingerea că la dobândirea noțiunilor morale nu se poate ajunge prin discursuri moralizatoare, ci mai ales prin activitate în spiritul unor norme morale, al caror sens va fi înțeles cu atât mai bine cu cât exemplul și-l va oferi copilul însuși.

d. Educația prin muncă. Despre necesitatea învățării unei meserii scriseseră la vremea lor J. Locke și J.-J. Rousseau. Ei aveau în vedere însă formarea unor oameni a căror activitate principală urma să fie cea intelectuală (Emile învață o meserie și pentru eventualitatea că și-ar pierde averea și rangul de nobil). J. H. Pestalozzi se ocupa de educarea unor copii care făceau parte din categoriile sociale destinate muncii fizice. Poate, de aceea la Neuhof el urmărea în primul rând să-i învețe pe copii să muncească și numai concomitent să le dea un minim de instrucție. Ulterior, a reușit să elaboreze o teorie a unei echilibrate îmbinări a muncii cu instrucția: „...Condițiile de trai s-au schimbat pretutindeni, spunea el. Oamenii trebuie să fie acum astfel instruiți și educați pentru ca să poată trăi în condițiile actuale și să poată să-și croiască drum în viață la fel cum au făcut bătrânii la vremea lor și în condițiile de atunci“.

În *Leonard și Gertruda*, mai ales în *cartea a treia*, munca are tot rulul primordial. Modul în care Gertruda a organizat munca și instruirea propriilor săi copii a devenit un model pentru școala comunei. Pe roțile de tors din casa Gertrudei se aflau cărți și, în timp ce roțile se tnvârteau, copiii priveau cu atenție în cărți. Același procedeu a fost introdus și în școală.

Tot în *Leonard și Gertruda* se constata că Pestalozzi nu avea în vedere numai o îmbinare mecanică a muncii cu instrucția. El pomenește în *cartea a treia* de un învățător care dădea elevilor săi cunoștințe de desen și matematică necesare meseriei de ceasornicar, în care ei își făceau ucenicia. Era avută în vedere chiar preocuparea de a oferi copiilor posibilitatea de a lucra în ateliere variate „pentru a cunoaște în acest fel la ce muncă să-l pună pe fiecare“.

La câțiva ani de la publicarea cărților ce purtau titlul *Leonard și Gertruda*, Pestalozzi a trimis unuia dintre aceia care manifestau interes pentru ideile sale *Schița unui memoriu despre legătura dintre educația profesională și școlile elementare* (1790), în care expune proiectul unei „școli a muncii“, destinată copiilor săraci, în scopul pregătirii lor pentru a-și putea câștiga în mod demn existența. El propunea predarea cunoștințelor de economie casnică, agricultură și mica industrie casnică. Pregătirea teoretică era însoțită de activitatea practică: „orice teorie despre profesie este insuficientă dacă nu e legată de practica efectivă; asemenea exerciții ar trebui făcute într-o asemenea școală la toate cele trei obiecte de câștigare a existenței...“.

Pestalozzi propunea învățarea mai multor îndeletniciri legate de specificul regiunii, pentru ca tânărul să aibă posibilitatea de a găsi în permanență de lucru.

Într-un articol publicat la începutul secolului al XIX-lea *Despre instruirea poporului și industrie* Pestalozzi face distincție între „educația industrială obișnuită“, care vizează numai formarea deprinderilor de muncă și „instrucția elementară industrială, care își propune în plus „înnobilarea multilaterală a muncii“, dezvoltarea tuturor aptitudinilor naturii umane. În acest sistem de educație el vede „adevăratul mijloc de umanizare a industriei” ceea ce așeză constituit o idee de mare actualitate: să se evite specializarea îngustă dezvoltarea numai în limitele cerute de o activitate profesională și să se asigure o dezvoltare multilaterală, care să-l scoată pe om de sub dominația uneltelor de muncă.

O *instrucție elementară industrială* eficientă presupunea însă efectuarea unor experimente, pentru a fi pus în evidență cel mai potrivit sistem de educație pentru industrie. Un astfel de experiment ar fi dorit să efectueze Pestalozzi, folosindu-se în acest scop de toată experiența acumulată la Burgdorf. El avea în vedere o școală în care copiii săraci să dobândească cunoștințe - prin instrucție, să-și dezvolte priceperile de muncă prin exerciții de gimnastică industrială, iar deprinderile să și le formeze printr-o activitate variată, care să le ofere și posibilitatea dezvoltării lor pe plan moral.

Între proiectele sale din 1805—1806 și ceea ce realizase la Neuhof cu 25 de ani în urmă era, evident, o mare distanță. El n-a reușit însă să aibă o școală pentru săraci, în care să-și experimenteze noile ipoteze.

4. Invățătorul. J. H. Pestalozzi a avut o nouă viziune și asupra *activității învățătorului*. Acesta trebuia să fie și un îndrumător al poporului; el avea datoria de a participa la ridicarea culturală și materială a satului. Invățătorului i s-a deschis astfel prin teoria sa perspectiva unei noi activități, care contribuia la sporirea prestigiului său și-i cerea totodată o mai cuprinzătoare pregătire, o anume atașare de viața poporului și o mai directă angajare în frământările sociale ale satului.

Tocmai de aceea Pestalozzi preconiza ca învățătorii rurali să fie recrutați din rândurile oamenilor săraci, pentru a se întoarce la ei. Se cerea acestui învățător dragoste și entuziasm pentru profesia de educator, dragoste pentru copii, pricepere în dezvăluirea particularităților individuale și în exercitarea forțelor lor native. Toate acestea cereau o pregătire specială într-o instituție de învățământ anume.

7.2. Johann Friedrich Herbart și Adolf Wilhelm Diesterweg - întemeierea pedagogiei pe etică și psihologie

7.2.1 Johann Friedrich Herbart - întemeierea pedagogiei pe etică și psihologie

Spre sfârșitul secolului al XVIII-lea pedagogia devenise un obiect de studiu într-unele din universitățile germane; Kant însuși a predat un astfel de curs, la Königsberg. Aceste condiții au grăbit procesul întemeierii pedagogiei ca disciplină științifică, organizarea tezelor pedagogice într-un sistem și definirea categoriilor specifice acestei discipline. Această sarcină a luat-o asupra sa **Johann Friedrich Herbart** (1776—1841).

După studii temeinice de filosofie la Universitatea din Jena Herbart a devenit, pentru aproximativ 3 ani (1797—1800), preceptor în familia unui bogătaș , elvețian. Încă din acea perioadă manifestă interes pentru problemele teoretice, încercând să formuleze unele principii ale educației.

În anul 1799 îl vizitează pe Pestalozzi la Burgdorf, iar ulterior scrie trei studii asupra unor aspecte ale teoriei acestuia. După ce își trece doctoratul la Göttingen (1802), devine docent al universității din același oraș, cu obligația de a preda cursuri de pedagogie, morală, logică și metafizică. În anul 1806 publică *Pedagogia generală dedusă din scopul educației*, care n-a avut însă darul să atragă atenția contemporanilor asupra tânărului său autor.

În anul 1809 Herbart este chemat la Königsberg, la catedra la care funcționase Im. Kant. Aici organizează un seminar pedagogic, în cadrul căruia un număr restrâns de studenți se pregăteau pentru învățământ; într-o școală de aplicație se experimentau ideile sale pedagogice.

În anul 1833 a revenit la Göttingen, unde a funcționat până în 1841. Dintre lucrările sale mai însemnate reținem: *Despre aplicarea psihologiei în pedagogie* (1831) și *Prelegeri pedagogice* (1835).

În prima jumătate a secolului al XIX-lea s-au manifestat în pedagogia germană două tendințe principale: una de nuanță aristocratică, reprezentată prin Herbart, Beneke și Schleiermacher, și alta cu caracter democratic, ai cărei exponenți au fost Diesterweg și Froebel.

Formația filosofică a lui Herbart a fost puternic influențată de contemporanii săi Kant și Fichte, precum și de către eleatul Parmenide, care considera că în lume totul rămâne neschimbat. Deși elev al lui Fichte, Herbart a criticat idealismul subiectiv al acestuia, potrivit căruia singura forță creatoare a tot ceea ce există este Eul; nu era mulțumit nici de filosofia lui Kant. De aceea a ambiționat să-și creeze un sistem filosofic propriu care să depășească lacunele marilor săi înaintași. Ca și aceștia însă, și-a construit un sistem filosofic idealist. Potrivit concepției pedagogului german, lumea este alcătuită din esențe veșnice, numite de el reale; acestea sunt calități simple, fără întindere, nedeterminate din exterior, incognoscibile și neschimbătoare. Schimbarea vieții, după Herbart, este numai o iluzie a omului; realitatea adevărată nu se schimbă, se modifică doar raporturile dintre reale. Nu era acceptată nici ideea schimbărilor revoluționare pe plan social: omul trebuie să se mulțumească cu situația existentă, să nu acționeze pentru transformarea ei. Pe plan filosofic, Herbart este deci un reprezentant tipic al burgheziei germane din prima jumătate a secolului al XIX-lea, speriată de revoluție și atașată aristocrației. Evident că activitatea sa teoretică pe plan pedagogic a purtat pecetea concepției sale social-filosofice.

J. Fr. Herbart are meritul de a fi încercat constituirea pedagogiei ca disciplină științifică. În concepția sa pedagogia trebuia să-și ridice construcția teoretică pe temelia altor două discipline: etica și psihologia (etica - întrucât indică scopul educației, iar psihologia pentru că arată calea prin care se asigură atingerea scopului).

Nefiind mulțumit de nici una din concepțiile etice și psihologice din epoca sa, Herbart s-a angajat să elaboreze el însuși o nouă etică și o nouă psihologie pe care își va clădi apoi teoria asupra educației.

Herbart aprecia că acțiunile umane sunt morale dacă corespund următoarelor idei etice:

a) ideea de libertate interioară, care exprimă armonia dintre judecată și voință; omul care acționează în conformitate cu gândurile sale este un om liber ;

b) ideea de perfecțiune reflectă năzuințele multilaterale ale omului și subordonarea lor unui scop;

c) armonia dintre voința unuia și a celorlalți oameni, tendința de a evita conflictele este exprimată de ideea de bunăvoință ;

d) ideea dreptului se manifestă în calitatea de a simți dacă un lucru e drept sau nu și în renunțarea, pe această bază, la conflicte ;

e) recunoașterea faptului că binele trebuie răsplătit cu bine, iar răul trebuie pedepsit este o reflectare a ideii de echitate.

Herbart considera ideile morale ca fiind veșnice, independente de societate, de schimbările pe care aceasta le poate suferi. Punctul de vedere idealist pe care se situa pedagogul german este evident; cele cinci idei morale, stabilite în mod arbitrar, erau departe de a reflecta în mod științific normele morale ale claselor și păturilor sociale contemporane cu el.

În concepția acestui pedagog scopul educației îl constituie virtutea, adică acordul voinței individului cu cele cinci idei morale. Pentru el, virtutea nu înseamnă altceva decât un câștig de idei: ideea de bine, de dreptate, de echitate etc.

Punctul de vedere intelectualist al lui Herbart va fi mai bine înțeles dacă se va cunoaște concepția sa psihologică. Spre deosebire de predecesorii săi, el neagă existența unor facultăți psihice, a unor forțe speciale înnăscute. Sufletul este o reală, care, în starea sa originară, este o „tabula rasa“; el se formează treptat, datorită reprezentărilor dobândite prin percepții. În

concepția acestui pedagog, reprezentarea este reacția *realei suflet* față de alte reale; totalitatea acestor reprezentări alcătuiesc sufletul. Herbart include în noțiunea de reprezentare nu numai imaginile, ci și senzațiile, percepțiile, precum și ideile. Întreaga viață psihică este redusă la o combinație de reprezentări în conformitate cu anumite legi. Astfel, arăta Herbart, reprezentările asemănătoare se asociază; cele ce nu se potrivesc unele cu altele se încurcă, se întuneca; cele contrarii se alungă unele pe altele. Din combinarea reprezentărilor rezultă toate procesele psihice, chiar și sentimentele și voința. Astfel, durerea provine din conflictul a două idei și din starea de tensiune care rezultă din acest conflict; plăcerea este o consecință a unirii a două idei care se aseamănă.

Se observă că *teoria psihologică* a lui Herbart, ca și teoria sa etică, este o construcție arbitrară; ea nu se bazează nici pe introspecție, nici pe studiul fiziologiei sistemului nervos. Din psihologia sa, pedagogul german a eliminat atât conștiința, cât și creierul.

Această *teorie psihologică* are o serie de *consecințe* asupra *concepției pedagogice*: a) intelectualismul psihologic l-a condus spre un *intelectualism pedagogic*, potrivit căruia *instrucția este baza unică a educației*. Din aceste considerente se înțelege de ce însușirea ideilor morale asigură, în concepția sa, formarea omului virtuos;

b) dintr-o astfel de teorie s-ar putea deduce concluzia atotputerniciei educației. Dacă nu există nimic înnăscut, dacă tot ceea ce posedă sufletul provine din exterior, ar putea rezulta că formația oamenilor depinde de influențele din afară. Herbart nu admite însă o astfel de concluzie; potrivit teoriei sale, corpul se naște cu calități sau defecte, care favorizează sau îngreuează procesul formării individului. Deși admite puterea educației, rolul acesteia este limitat de însușirile corporale.

c) din teoria cu privire la mecanismul asocierii ideilor, Herbart a dedus *teoria apercepției*. În acest sens *apercepția* este actul prin care reprezentările noi sunt integrate în masa de reprezentări existente de mai înainte. Pe o astfel de bază își va construi autorul *Prelegerilor pedagogice* teoria sa asupra procesului de învățământ.

În contextul prezentării a eticii și psihologiei lui Herbart, autorul clarifică concepția sa pedagogică care, mai târziu își găsește un larg ecou în rândul practicienilor.

Sistemul pedagogic al lui Herbart.

Herbart era nemulțumit de faptul ca lecțiile de pedagogie constau doar în expunerea pe vârste a problemelor referitoare la educație. O astfel de tratare, considera el, trebuie să fie precedată de o prezentare a „*pedagogiei generale*“ în care să fie abordate noțiunile principale asupra teoriei educației. În „*pedagogia generală*“, precizează Herbart în *Prelegeri pedagogice*, există trei *noțiuni principale*: *guvernarea*, *învățământul* (didactica) și *educația morală*; toate alcătuiesc educația.

A. Guvernarea sau conducerea este educația fără instrucție; prin guvernare nu se formează idei morale. Ea cuprinde restricțiile și constrângerea pe care trebuie să le simtă copilul încă înainte de a merge la școală și prin care i se înăbușă „*zburdălnicia sălbatică*“.

Teoria guvernării pune în evidență o anumită concepție a lui Herbart asupra copilului, pe baza căreia el a creat un sistem de educație autoritar, care pune în centrul preocupărilor sale profesorul.

Mijloacele guvernării sunt *ocuparea și supravegherea*. Pentru a fi deprinși cu ordinea, copiii trebuie să fie ocupați cu jocuri sau alte activități potrivite vârstei lor. În timpul ocupației, copiii vor fi supravegheați; educatorul va formula o serie de ordine și interdicții menite să-i îndemne la ascultare.

Spre deosebire de cei mai mulți dintre teoreticienii educației, care au relevat consecințele negative ale foiosirii bătăii în educarea copiilor, Herbart încă mai crede că în unele situații ea nu poate fi înlăturată: „S-ar încerca zadarnic, scrie el, a arunca cu totul pedepsele corporale, la care s-a recurs după ce muștrările n-au fost suficiente”; „...nu e rău pentru școlar, adaugă el, dacă-și amintește că a gustat câteodată nuiua când era mic” și „daca el (copilul) admite posibilitatea de

a mai primi încă bataie m cazul când s-ar face vrednic de asemenea tratament” (§ 51); credința într-o pretinsă sălbăticie a copilului îl face pe Herbart să propună și unele mijloace de neadmis, ca de pildă închiderea copilului într-o cameră întunecată, cu mâinile legate la spate.

Din perspectiva dată, Herbart are în vedere și alte *mijloace de educație, mai adecvate procesului de formare a omului*, dar acestea privesc mai ales perioada de vârstă care succede guvernării: „Prin vorbe blânde, scria el, de câte ori se poate, se evită orice măsură mai aspră” (§ 137).

Guvernarea, în concepția lui Herbart, este asemănătoare dresajului; ea are în vedere vârsta la care copilul nu poate fi educat, în sensul că nu poate dobândi ideile morale; la acest nivel de dezvoltare accentul trebuie pus pe subordonarea copilului față de voința educatorului.

B. Instrucția sau învățământul este cea de-a doua categorie pedagogică fundamentală în concepția lui Herbart.

Învățământul este o modalitate de ocupare a copiilor apti pentru uistrucție; pentru restul copiilor și tinerilor, spune Herbart, forma cea mai indicată de ocupație o constituie munca fizică la un patron.

În concepția acestui pedagog, *învățământul*, spre deosebire de guvernare, *se ocupă de viitor, urmărește două scopuri*: unul îndepărtat, constând în *dobândirea virtuții*, iar altul apropiat care înlesnește atingerea scopului îndepărtat: *multilateralitatea interesului*.

Realizarea scopului îndepărtat al instrucției presupune însușirea ideilor morale și punerea de acord a voinței elevului cu ele. Instrucția devine astfel mijlocul principal de realizare a educației. Herbart a enunțat această idee într-o expresie cu valoare de categorie a pedagogiei: *caracterul educativ al învățământului*. La baza teoriei herbartiene privind relația dintre instrucție și educația morală se află concepția lui psihologică, care considera sufletul ca un rezultat al combinațiilor de reprezentări. Însuși caracterul unui individ era înțeles ca o consecință a ideilor acumulate.

Asupra valorii educative a instrucției se oprise și Pestalozzi. El avusese însă în vedere dezvoltarea forțelor interne prin exercițiu și, în special, dezvoltarea capacităților intelectuale prin intuiție. Herbart s-a oprit asupra consecințelor instrucției pe planul formației morale a elevilor. Din moment ce întreaga viață psihică, inclusiv voința, este o combinație de reprezentări, procesul formației morale trebuie să înceapă cu acumularea acestora, cu instrucția. Însușirea ideilor morale este scopul îndepărtat al instrucției. Atingerea acestuia este precedată și pregătită prin realizarea obiectivului ei apropiat: *multilateralitatea interesului*.

În concepția lui Herbart, *interesul* este activitatea spirituală pe care trebuie să o provoace învățământul, prin și pentru acumularea cunoștințelor (§ 62). *Interesul este*, pentru pedagogul german, atât *mijloc* (stimulent la învățatură), cât și *scop* (o continuă nevoie de cunoaștere și de manifestare).

Ideea interesului ca mijloc era mai veche; ea era prețuită îndeosebi de J. Locke și J.-J. Rousseau. Tot la aceștia întâlnim și ideea cultivării gustului pentru știință. Herbart are însă meritul de a fi introdus în pedagogie *categoria de interes* și de a fi elaborat *teoria interesului* în general și a *interesului multilateral în special*.

Consecvent teoriei sale psihologice, în care elementul determinant al vieții psihice îl constituie condițiile externe, Herbart apreciază că interesul are o cauză exterioară individului, el este provocat de realele din afara realei suflet. Există două izvoare ale interesului: a) *lumea naturală* și b) *viața socială*. Interesele elevilor se cultivă deci prin cunoașterea lucrurilor (științele naturale și matematica) și prin cunoașterea societății și a oamenilor (științele istorice și disciplinele filologice). Herbart a stabilit șase tipuri de interese rezultate a) din *cunoașterea lucrurilor* și b) din *cunoașterea lumii sociale*:

a. 1) *interesul empiric* - provocat de percepția imediată a lucrurilor, de noutatea, intensitatea, coloritul obiectelor și fenomenelor cu care vin în contact simțurile; interesul empiric se manifestă prin întrebarea „ce este acesta ?“ ;

2) reflecția asupra lucrurilor percepute dezvoltă *interesul speculativ* („pentru ce ? ”); 3) din contemplarea lucrurilor, din aprecierea artistică a acestora rezultă *interesul estetic*;

b. 4) *interesul moral simpatetic* este îndreptat spre membrii familiei și cunoscuții cei mai apropiați; acest interes este relevat de simpatia copilului față de aceștia;

5) reflecția asupra relațiilor mai însemnate cu societatea care dezvoltă *interesul social*, îndreptat spre un cerc de oameni mai larg, spre patrie, spre umanitate;

6) din contemplarea asupra lumii rezultă *interesul religios*.

Ideea *cultivării interesului multilateral* este în sine valoroasă; prin ea Herbart își manifestă opoziția față de orice încercare de unilateralizare a procesului de informare și formare a elevilor. El avea în vedere atât asigurarea unei întinse și variate informări din diverse domenii ale științelor, cât și dezvoltarea spiritului de observație, a capacității de reflecție și meditație, a gustului pentru frumos, a interesului pentru treburile publice (evident, în limitele admise de statul capitalist). Teoria lui Herbart asupra intereselor cuprinde însă o clasificare artificială a acestora, care amintește de caracterul artificial al teoriei sale privind ideile morale; în același timp, cele șase tipuri de interese au un caracter contemplativ, ele stimulează mai puțin la activitate și, în nici un caz, la o activitate ce și-ar putea propune transformarea societății.

Definitorie pentru concepția sa este și importanța mare pe care o acordă interesului religios.

O altă categorie asupra căreia insistă Herbart în *sistemul său pedagogic* este *atenția*, prin care el înțelege „dispoziția de a obține un spor al reprezentărilor existente“ (§ 73). Pedagogul german distinge *două tipuri de atenție: voluntară și involuntară*. Atenția voluntară este provocată de intenția elevului de a depune un efort spre obținerea sporului de reprezentări. Elevul își impune acest efort prin încurajările, muștrările și pedepsele profesorului. O astfel de atenție este legată de interesul indirect (ca mijloc) și ea conduce numai la însușirea cercului îngust de cunoștințe pentru care i se solicită efortul.

Atenția involuntară, provocată prin măiestria profesorului, este de *două feluri*:

a) *atenție involuntară primitivă*, stimulată de tăria percepțiilor (de noutatea, coloritul, intensitatea obiectelor prezentate simțurilor);

b) *atenție involuntară apercepătoare sau apropiatoare* care este provocată de întâlnirea noilor reprezentări cu reprezentări asemănătoare dobândite mai înainte. Atenția involuntară apercepătoare este legată de interesul direct (interesul ca scop), ea asigură dezvoltarea interesului multilateral. O astfel de atenție nu poate să apară decât după ce, prin atenția involuntară primitivă, s-a asigurat, cu ajutorul intuiției, un fond mai larg de reprezentări. Herbart a ajuns la noțiunea de atenție involuntară apercepătoare pornind de la teoria apercepției.

Pe baza tezelor privind apercepția și atenția apercepătoare, pedagogul german a elaborat o regulă a procesului de învățământ, esențială pentru teoria lecției: „O regulă principală, spune el, *este de a transpune pe școlari, imediat înainte de a se apuca de lucru, în cercul de idei potrivit acestui lucru*; aceasta în special la începutul unei lecții, printr-o scurtă privire asupra a ceea ce va fi citit sau predat“ (§ 77).

Întemeindu-se pe teoria apercepției, a interesului multilateral și a atenției involuntare, Herbart a trecut la elaborarea unei teorii privind desfășurarea procesului de dobândire a cunoștințelor. Aceasta este faimoasa *teorie a treptelor psihologice*, prin care el s-a impus atenției slujitorilor școlii din numeroase țări timp de peste o jumătate de secol.

Herbart a pornit de la analiza procedeelelor utilizate în procesul de instruire; unii profesori pun accent pe memorare mecanică, alții pe conversație; unii urmăresc asimilarea ideilor esențiale, și într-o anumită succesiune logică, iar alții sunt preocupați să exercite gândirea elevilor.

Există, dar, mai multe „metode” de a învăța; nici una însă nu trebuie să le excludă pe celelalte. Toate trebuie să asigure constituirea unui sistem de idei. În prealabil însă, se cere *pregătirea sistemului*, iar după constituire - *exercitarea lui prin gândire metodică*. Astfel,

Herbart stabilește „patru operații” ale *procesului de însușire a cunoștințelor*: claritatea, asocierea, sistema și metoda.

La început, elevul este pus în contact cu noile fapte prin expunerea profesorului sau prin intuiție. Pentru a se asigura *claritatea ideilor* (evitarea confuziei), se pune accentul pe analiză. Prin conversație se realizează o legare a noilor reprezentări de cele vechi (*asociere*), ceea ce constituie o pregătire a sistemului, adică a *generalizării* (definiții, legi, reguli) sau a desprinderii ideilor principale. Se realizează astfel sinteza. Procesul se continua cu exercitarea gândirii elevilor, prin aplicarea generalizarilor stabilite la noi cazuri concrete, în scopul cultivării unei gândiri metodice. Acestei „operații” Herbart i-a spus „*metodă*”.

Stabilind cele patru etape: *claritatea, asocierea, sistema și metoda* (§ 67) - Herbart se păstra în limitele admise de predecesorii săi care stabiliseră momentele principale ale procesului de învățământ: de la concret la abstract și apoi din nou la concret. El a relevat, totodată, importanța legării noilor cunoștințe de cele vechi și a pregătirii generalizării prin provocarea „*asocierii*”; totodată, „*metoda*” în concepția sa nu este o simplă revenire la concret, ci o modalitate de *exercitare a gândirii abstracte*. În elaborarea teoriei sale cu privire la desfășurarea procesului de învățământ, Herbart a fost călăuzit de ideea cultivării interesului multilateral. Capitolul din *Prelegeri pedagogice* în care sunt prezentate „*treptele psihologice*” se și intitulează *Condițiile multilateralității*.

Concepția didactică și mai ales teoria lecției elaborată de Herbart a constituit o mare cucerire a epocii în care a apărut; ea a oferit practicii școlare o tehnică didactică mult superioară aceleia care dominase școala europeană din prima jumătate a secolului al XIX-lea — *metoda lancasteriană*. Prin intermediul ei, procesul de învățământ capătă un caracter orgâ și dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor. În același timp însă se subapreciau diferențele individuale, înclinațiile și inieresele deosebite ale unor elevi; metoda herbartiană obliga toți elevii la același ritm de muncă. Practica școlară de tip herbartian s-a limitat să aplice mai ales procedeele care puneau accentul pe receptarea cunoștințelor, favorizând menținerea în stare de pasivitate a elevilor. Totodată, școala a rămas excesiv de mult timp, chiar și atunci când sistemul pedagogic al lui Herbart își pierduse orice actualitate, ancorată în teoria lecției elaborată de el.

Deși teoria sa psihologică orienta procesul instructiv spre receptarea pasivă a cunoștințelor, Herbart prețuia învățământul capabil să-i stimuleze pe elevi la activitate. Învățământul educativ presupunea, în concepția sa, tocmai deșteptarea activității spirituale a elevilor (§ 100).

Autorul *Prelegerilor pedagogice* distinge două *modalități de desfășurare a procesului de învățământ*: unul *analitic* și altul *sintetic*. În *învățământul sintetic*, învățătorul hotărăște mersul activității elevilor; instrucția are un caracter descriptiv; în *învățământul analitic*, școlarul își exprimă mai întâi ideile sale, care sunt apoi explicate și completate sub conducerea învățătorului; *învățământul analitic* are un caracter intuitiv, el recurge la experiența elevului, ca izvor de cunoștințe.

Observăm deci că Herbart nu era străin de ideea unui învățământ întemeiat pe activitatea elevilor: „...trei rânduri de muncă proprie valorează mai mult decât trei pagini de lucrări făcute după indicații” (§ 12.1). Un astfel de învățământ asigură respectarea unei cerințe de mare importanță în concepția lui: „tineretul să-și păstreze vioiciunea sa naturală” (§ 132). Autorul *Prelegerilor pedagogice* nu era deci atât de rigid în *susținerea treptelor psihologice* ca unica modalitate de instruire, după cum nu avea în vedere nici un învățământ întemeiat în exclusivitate pe receptivitatea elevilor.

C. Cea de-a treia noțiune principală a pedagogiei generaie, în concepția lui Herbart, este *educația morală*; ea exprimă procesul prin care se desăvârșește opera începută prin învățământ, de cultivare a virtuții. La aceasta se ajunge prin însușirea celor cinci idei morale și fixarea lor în atitudinile tânărului. Se asigură astfel o comportare morala consecventă sau, după expresia lui Herbart, „*tăria de caracter a moralității*” (§ 141).

Herbart deosebește *caracterul obiectiv* și *caracterul subiectiv*. *Primul* este alcătuit atât din elemente moștenite, cât și din elemente dobândite prin influențele din afară; *caracterul subiectiv* este constituit din voința ce se manifestă în momentul în care elementele moștenite și câștigate (caracterul obiectiv) sunt apreciate în raport cu principiile morale. *Caracterul subiectiv* începe să se manifeste din momentul în care individul este capabil de autoobservare, autoapreciere și acțiune în scopul transformării caracterului obiectiv potrivit ideilor morale. Cum acest moment intervine relativ târziu în viața individului, la vârsta preadolescenței și mai ales în adolescență, procesul de educație morală trebuie să înceapă cu *formarea deprinderilor* favorabile moralității; acestea vor constitui caracterul obiectiv în momentul manifestării caracterului subiectiv. Existența unor deprinderi favorabile moralității va îngădui punerea în aplicare cu mai multă ușurință a principiilor morale.

Teoria celor două caractere cuprinde un sâmbure de adevăr: acțiunea educativă pe plan moral nu va aștepta cultivarea capacității de discernământ a copilului, ci se va manifesta cu mult timp înainte, în sensul formării unor deprinderi de comportare ce vor deveni temelia înțelegerii și acceptării ulterioare a normelor și principiilor morale. Herbart, însă, a redus aproape întregul proces de educație morală la cultivarea deprinderilor. Această orientare a sa rezultă și din metodele și procedeele de educație pe care le indică: formularea de ordine, de interdicții (ca în perioada de guvernare), utilizarea pedepselor naturale, a laudei și dojenei, a maximelor morale. Prin toate acestea se va cultiva ascultarea elevului, *dependența* sa față de educator, *dependența* ce se va menține până ce devine cu puțință manifestarea caracterului subiectiv. În aceste condiții, educația morală la Herbart devine mai mult o educare a disciplinei, redusă și aceasta la sensul îngust de supunere.

O altă notă distinctă a *concepției* sale asupra educației morale o constituie *caracterul ei individualist*. Herbart nu se ocupă de *educația elevilor*, de *cultivarea unor relații între ei*, ci numai de *educarea elevului*.

Din teoria pedagogului german asupra *educației morale*, se rețin câteva idei:

- în procesul educației morale să se țină seama de ceea ce este cu adevărat bun în caracterul celui ce se educă; (Herbart preia această idee de la contemporanul său mai vârstnic Niemeier);

- se face o critică a metodei pedepselor naturale, considerându-se că ele pot feri pe copil de rău, îl pot cuminti, dar nu servesc la îndreptarea lui morală; se propune ca educatorul să avertizeze pe copil asupra urmării faptelor sale reprobabile, pentru ca ulterior acesta să acționeze pozitiv auzind numai avertismentele profesorului;

- alături de pedepsele naturale Herbart propune utilizarea *pedepselor pedagogice* care sunt aplicate de educator, dar ca o consecință logică a faptelor copilului.

Intelectualismul concepției sale psihologice l-a împiedicat pe Herbart să sesizeze necesitatea unor acțiuni educative mai ample, în care să fie mai puternic implicată viața afectivă a copiilor.

Dacă teoria lui Herbart a cunoscut o largă răspândire în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, aceasta se explică, pe de o parte, prin caracterul sistematic pe care teoria sa didactică îl imprima instrucției, într-un moment în care numeroase țări legiferau obligativitatea învățământului primar; pe de altă parte, teoria sa asupra educației morale oferea o garanție asupra atitudinii pe care o vor avea ulterior față de orânduirea capitalistă cei instruiți și educați prin „metoda“ herbartiana. După o perioadă de mare entuziasm față de pedagogia sa, mai ales față de teoria treptelor psihologice, a urmat o puternică reacție, provocată și de rigiditatea continuatorilor săi, care privea nu numai teoria asupra instrucției și educației morale, ci și concepția sa cu privire la constituirea pedagogiei ca știință.

7.2.2. Adolph Wilhelm Diesterweg – conformitatea cu natura – principiul fundamental al pedagogiei

Dintre teoreticienii germani ai educației din prima jumătate a secolului al XIX-lea, cu orientare democratică, în mod deosebit s-a remarcat prin activitatea și profunzimea concepției sale **Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg** (1790—1866).

Diesterweg și-a expus sistemul pedagogic îndeosebi în *Îndrumător pentru formarea învățătorilor germani* (1834) și în două studii apărute cu câțiva ani înainte, *Principiul suprem în educație* (1830) și *Învățământul conform naturii conform culturii* (1832).

În *Îndrumătorul pentru formarea învățătorilor germani*, Diesterweg face constatarea că pedagogia a rămas în urma dezvoltării altor științe, că nu s-a ajuns încă la un sistem de educație unanim admis, elaborându-se numai unele fragmente în vederea constituirii unui astfel de sistem.

Această rămânere în urmă se explică, după opinia sa, prin mai multe cauze:

a) O primă cauză o constituie faptul că pedagogia nu este o știință independentă „care să-și scoată din sine adevărurile“, ci depinde de alte științe: de filosofie (mai ales de psihologie) și teologie. Cum nici un sistem filosofic sau teologic n-a fost unanim admis, nici sistemele pedagogice elaborate pe baza lor nu pot primi adeziunea generală.

b) O a doua cauză rezidă într-o altă situație specifică pedagogiei; numai în cea mai restrânsă parte a ei pedagogia este o „știință pură, apriorică, dedusă din „rațiunea pură“. Legile ei, în cea mai mare parte a lor, provin din cercetarea experienței; în aceste condiții, pedagogia este o știință empirică. Pentru a se putea descoperi însă principiile cele mai generale ale educației, este necesar ca omul să fie desprins de condițiile sale de loc și timp. Cum o astfel de desprindere nu este cu putință, înseamnă că nu se poate stabili un sistem de educație potrivit pentru toate locurile, în orice timp și, în consecință, unanim acceptat.

c) O a treia cauză care explică rămânerea în urmă a pedagogiei față de alte științe ține de limitele creatoare ale celor care au elaborat teoriile pedagogice. Aceștia li se cere o vastă cultură și experiență în problemele sociale și de învățământ. Erudiților le-a lipsit experiența, iar cei cu o largă experiență pedagogică au fost împiedicați în acțiunea lor teoretică de condițiile grele economice în care s-au zbatut.

Cu toate aceste dificultăți, Diesterweg apreciază că ar fi cu putință constituirea unui sistem de educație general admis dacă : a) psihologia ar avea o bază științifică mai solidă (decât o avea atunci când își elabora propriul său studiu); b) diversele confesiuni religioase ar trăi în armonie între ele și c) ar înceta lupta între grupările politice.

Diesterweg a sesizat un fapt de o deosebită importanță: atâta timp cât vor exista concepții social-filosofice diferite nu se va putea ajunge la un singur sistem de educație și la o teorie pedagogică unitară. El aspiră spre o astfel de unitate, dar n-a ajuns să înțeleagă condițiile care îi vor îngădui apariția. Pedagogul german a sesizat și o altă realitate: chiar dacă s-ar ajunge la un sistem de educație general admis, acesta va fi supus unor continue transformări, întrucât omenirea însăși se afla într-o necontenită schimbare: „De aceea, adaugă el, nu se poate și nu trebuie să vină un timp în care sistemul de educație ar putea deveni de neschimbat“ (p. 45).

Dacă teoria generală a educației, de care se ocupă pedagogia generală, a înregistrat, pentru motivele arătate, mai puține progrese, celelalte părți ale pedagogiei - *didactica și metodică*, au avut, după opima lui Diesterweg, un ritm de dezvoltare mai rapid.

Diesterweg încearcă să precizeze *conținutul noțiunii de pedagogie* și raportul acesteia cu două dintre ramurile sale: *didactica și metodică*. Astfel, după el, pedagogia este „știința legilor și regulilor după care se conduce activitatea conștientă (îndeplinită cu bună știință și cu intenție) pentru educarea omului“ (p. 46). Se cere a fi reținută formularea explicită a ideii potrivit căreia pedagogia este știința unor „legi și reguli“. El distinge un sens al pedagogiei care cuprinde și didactica, și un sens restrâns, fără didactică — cuprinzând numai legile și regulile privitoare la educația morală. Didactica este înțeleasă ca „știința legilor și regulilor învățământului, a predării

tuturor obiectelor de învățământ. Spre deosebire de didactica, metodică este o teorie a legilor și regulilor pentru predarea fiecărui obiect de învățământ; ea este o parte aplicată a didacticii.

Ușor se poate constata că această distincție, stabilită de Diesterweg, se pastrează și în pedagogia contemporană. Mai mult, acest pedagog nu reduce întreaga pedagogie la *pedagogia școlară*. El face distincție între *pedagogie*, care are în vedere „educația în sensul cel mai cuprinzător al cuvântului, adică întreaga activitate conștientă de dezvoltare a omului, și *pedagogia școlară*. Totodată, Diesterweg face precizarea că în studiile sale se ocupă numai de o parte a pedagogiei școlare, aceea care are ca obiect educația și instrucția în școala elementară.

Prin prisma dată se vede că, pedagogia este o știință de legi. La aceste legi se ajunge prin reflecțiile asupra *naturii spiritului omenesc* și ca rezultat al unei îndelungate *experiențe*.

În *Îndrumătorul* său, Diesterweg a și formulat câteva din aceste *legi: legea continuității* - potrivit căreia modificările provocate de educație trebuie să aibă loc fără salturi. Aceasta, conform pedagogului, este o lege matematică a naturii. O altă lege ar fi aceea a *concordanței și armoniei* - prin care se exprimă ideea dezvoltării armonioase a omului. Evident, nici una din aceste legi n-a corespuns unei realități date și nu au „rezistat” timpului. Important este faptul că *Diesterweg a conceput pedagogia ca o știință de legi*. Din considerentul dat se constată și la *Diesterweg* încercarea neteoretizată, de a desprinde din „legile” educației *principiile pedagogice*.

Dar la baza sistemului pedagogic al lui Diesterweg se află *principiul educației în conformitate cu natura*. El îl consideră principiul suprem al educației și al pedagogiei ca știință. Pedagogia, conform autorului, poate aspira să devină știință numai în măsura în care găsește un principiu suprem cu valoare universală și universal recunoscut. Un alt fel de principiu ar trebui să îndeplinească următoarele caracteristici: „nu poate și n-are nevoie să fie demonstrat, trebuie să fie nemijlocit evident, trebuie să fie o judecată generală, unică, trebuie să fie o judecată formală... Dacă un atare principiu nu poate fi găsit, atunci teoria educației trebuie să renunțe la rangul de știință exactă” (p. 251). Apreciind că el a găsit un astfel de principiu, Diesterweg susține caracterul de știință al pedagogiei.

Din principiul conformității cu natura rezultă ca educatorul, în activitatea sa, se va conduce după legile naturii umane, legi identice cu cele ale evoluției generale a organismelor pe pământ. Din acest principiu decurg legile și regulile educației. Ideea unui principiu suprem, din care să rezulte regulile educației, pare a conduce spre teza admiterii unei pedagogii deductiviste. Teoria pedagogică a lui Diesterweg nu are însă numai un caracter deductiv; multe din tezele sale au un caracter inductiv, fiind rezultatul observațiilor din bogata sa experiență școlară. Cerința de a întemeia știința educației pe un singur principiu nu este, evident, prin nimic justificată. Nici o știință, de altfel, nu se întemeiază pe un principiu unic.

Prin acceptiunea pe care pedagogul german o dă principiului conformității cu natura, el se apropia foarte mult de J. H. Pestalozzi. Omul, spunea Diesterweg, posedă de la natură anumite *predispoziții*; acestea se dezvoltă pe baza legilor firești ale naturii, dar și prin exerciții. Predispoziția înnăscută nu constă în aptitudinea de a *putea* ceva, ci numai în aptitudinea de a *deveni* ceva. Pentru a se dezvolta, predispozițiile se cer a fi stimulate: „A educa înseamnă a stimula, teoria educației înseamnă teoria stimulării” (p. 50). Efortul de a stimula o predispoziție înnăscută trebuie să corespundă naturii acesteia. Din enunțurile lui Diesterweg ar rezulta că, în concepția sa, dispozițiile nu sunt polivalente, ci „au un impuls către o dezvoltare de un fel absolut precis”. Tocmai de aceea el cere ca acțiunea de a educa un copil să corespundă nu numai particularităților sale de vârstă, ci și celor individuale.

Ca și un alt reprezentant de seamă al principiului conformității cu natura - J.-J. Rousseau, autorul *Îndrumătorului pentru formarea învățătorilor germani* a elaborat și el o periodizare a vârstelor de creștere ale omului. Sunt stabilite trei etape: 1) treapta predominării senzațiilor (până la 9 ani); 2) treapta memorării sau a acumulării reprezentărilor (de la 9 la 14 ani) și 3) treapta rațiunii (după 14 ani). Potrivit concepției lui, organizarea instrucției trebuie să se desfășoare ținându-se seama de particularitățile fiecărei perioade („Instruiește conform naturii”).

În organizarea acțiunii educative se va ține seama, aprecia Diesterweg, nu numai de cerințele naturii umane, ci și de trebuințele societății, de gradul de cultură al poporului respectiv: „Individul trebuie să arate ca odraslă a sânelui naturii, ca și a epocii sale și, crescându 1, trebuie să ai întotdeauna ochii ațintiți asupra timpului, oamenilor și lucrurilor, în mijlocul cărora el se dezvoltă“.

Teza diferențierii educației după timp și țară a fost considerată de către Diesterweg ca un alt principiu fundamental al sistemului său pe dagogic, decurgând tot din *principiul conformității cu cultura*. Pedagogul a rătat, din considerentul dat, *raportul între principiul conformității cu natura și acela al conformității cu cultura*. Conformitatea cu natura, preciza pedagogul german, este principiul suprem. Educatorul tinde spre conformitatea cu natura ca spre un ideal, pe care însă nu-l atinge. Acest principiu este limitat în posibilitățile sale de realizare de cel ce exprimă necesitatea conformității cu cultura. Dacă primul este un ideal spre care se aspiră, cel de-al doilea reprezintă realul - ceea ce se înfăptuiește. Cele două principii se cer a fi armonizate : „...să se ia ca punct de plecare ceea ce este, pentru a se avânta spre ideal”.

Ca și alți adepți ai principiului conformității cu natura (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel), Diesterweg a susținut ideea unei educații capabile să asigure dezvoltarea tuturor potențelor umane; în același timp el a sesizat faptul că oamenii se formează în realitate potrivit cerințelor sociale ale epocii în care trăiesc. Aprecia însă că, chiar în aceste condiții, oamenii trebuie să aspire să se dezvolte potrivit naturii lor.

Și la Diesterweg principiul conformității cu natura era expresia unei poziții înaintate; se manifestă astfel opoziția față de sistemul de educație dominant al epocii, prin care se frâna dezvoltarea armonioasă a oamenilor. Formulând acest principiu, Diesterweg dovedea totuși a nu fi înțeles esența socială a omului și a fenomenului educației, cu toate că a sesizat existența unei puternice influențe a societății asupra acestui fenomen. Prin raportul stabilit între cele două principii ale teoriei sale pedagogice, Diesterweg exprima încrederea în posibilitatea unei mai mari desprinderi a educației de cerințele societății, în scopul unei mai mari apropieri de trebuințele naturii. Explicația unei astfel de poziții se află în concepția sa, potrivit căreia *esența omului* este determinată de calitățile sale interioare, date prin naștere.

Cunoscând relația dintre cele două principii fundamentale ale sistemului pedagogic al lui A. Diesterweg, putem înțelege că, în concepția sa, scopul educației va viza îndeosebi dezvoltarea dispozițiilor specifice fiecărei individualități umane. Această dezvoltare, se precizează în *Îndrumătorul pentru formarea învățătorilor germani*, trebuie să se realizeze în mod armonios. Noțiunea de „educație armonioasă“ cunoștea o largă circulație în scrierile pedagogice din epocă. Diesterweg considera însă această noțiune ca fiind „cu totul vagă”. Pentru unii ea semnifică un om educat în toate direcțiile cu puțință; cum nu oricine este înzestrat cu universalitatea dispozițiilor, însemna că numai o categorie restrânsă de oameni poate aspira la o dezvoltare armonioasă. În realitate, preciza el, toți oamenii se pot dezvolta armonios, dar fiecare în felul lui, ca extindere și intensitate, după puterea predispozițiilor și potrivit raportului în care ele se găsesc la fiecare.

Întrucât noțiunea de „educație armonioasă“ nu i se părea destul de precisă pentru a putea exprima integral scopul educației, Diesterweg îi adaugă un element definitoriu: dezvoltarea *activității proprii*, a capacității de *autodeterminare*.

Autodeterminarea înseamnă, potrivit afirmațiilor acestui pedagog - *libertatea de a alege*; aceasta nu în sensul manifestării bunului plac, ci pe baza înțelegerii necesității. Dacă omul ar fi desăvârșit spunea el „libertatea ar coincide cu necesitatea” (p. 65). Dezvoltarea pe care o avea în vedere Diesterweg viza dobândirea maturității ce se manifestă prin aptitudinea omului de a se conduce singur și a lua hotărâri.

În *formularea scopului educației*, Diesterweg a avut în vedere cele *două principii fundamentale ale pedagogiei* sale: conformitatea cu natura („educația armonioasă”) și conformitatea cu cultura (autodeterminarea). Astfel, omul „armonios dezvoltat“, spre care aspira

Diesterweg, era integrat în societate în epoca lui, ca un om activ și liber în acțiunile sale: „Rostul omului în lume este nu de a răbda, a suferi, a îndura, în mod pasiv, ci de a voi și a lucra“ (p. 61).

Ca și cei mai mulți dintre pedagogii burghezi, Diesterweg, neînțelegând caracterul istoric al scopului educației, a ambiționat să formuleze un scop general valabil pentru orice epocă și, tocmai de aceea, încă destul de vag. Aceasta, în ciuda faptului că recunoscuse în fond că educația diferă de la un timp la altul și de la un loc la altul.

Concepția didactică a lui Diesterweg se întemeiază pe una din tezele sale asupra naturii copilului: „copilul vrea să fie activ“ (p. 26-1). Totodată, această concepție vizează atingerea scopului educației corespunzător teoriei sale: dezvoltarea activității proprii. Dacă Herbart a fost împins de teoria sa psihologică spre un învățământ cu un caracter predominant receptiv, Diesterweg, întemeiat pe o altă teorie psihologică, a susținut necesitatea unei instrucții active. Un învățător slab, spune acest pedagog, comunică adevărul, un învățător bun te învață să-l găsești. Se observă că Diesterweg se apropie foarte mult de teoria instrucției elaborată de J.-J. Rousseau. Ca și acesta, pedagogul german avea în vedere o instrucție în care elevul ajunge la adevăr prin activitate proprie. „Eu nu-mi pot închipui o cultură adevărată, proprie, adică *asimilată*, fără cercetări și încercări, fără gândire proprie și fără eforturi proprii“ (p. 5).

Diesterweg face distincție între „*cunoștințe*“ și „*cunoaștere*“. Primele. Sunt reprezentări prin care se cunoaște un obiect, iar cunoașterile exprimă înțelegerea esenței lucrurilor. Procesul de învățământ pe care îl are el în vedere trebuie să conducă la *cunoașteri*; pentru aceasta trebuie să se solicite efortul propriu al elevului. În *Îndrumător pentru formarea învățătorilor germani* se disting două sisteme de predare: unul „științific“, dogmatic - bazat exclusiv pe deducție, și altul elementar, *progresiv* - realizat prin inducție și care duce la cunoașteri. Fiecaruia dintre aceste sisteme îi corespunde câte o metodă: pentru primul este potrivită metoda *expunerii*, pentru cel de-al doilea - *conversația euristică*. Învățământul progresiv-inductiv era indicat pentru școala elementară; celălalt numai pentru școala de un grad mai înalt.

Așadar, după Diesterweg, care susținea necesitatea unui învățământ activ printr-un caracter unilateral în care instruirea activă se realizează nu numai prin inducție, ci și prin deducție sau după cum expunerea nu poate fi cu totul exclusă din învățământul primar; predominarea ei însă dăunează.

Tot în scopul asigurării unui învățământ activ, Diesterweg cerea un conținut realist al instrucției. Disciplinele realiste, considera el, înlesnesc descoperirea adevărilor de către elevi, stimulați de întrebările euristice ale învățătorului. Totodată, se asigură însăși dezvoltarea intelectuală.

Întemeindu-se pe legi psihologice (formulate de el în *Îndrumător*), Diesterweg stabilește un apreciazabil număr de *reguli didactice*. Criteriul de clasificare a acestora îl constituie *factorii care determină activitatea didactică*. Aceștia sunt: 1) *persoana care primește instrucția - școlarul, subiectul*; 2) *materia de predare și de învățat - obiectul*; 3) *împrejurările exterioare în care se găsește școlarul după timp, loc etc.*; 4) *învățătorul care predă*.

Dintre acești factori, pe primul plan se afla elevul - subiectul: „Orice învățământ se face numai pentru cultura subiectului (a elevului)“ (p. 67).

Una din regulile formulate de Diesterweg, cu profunde implicații în întreaga teorie a instrucției, este și aceasta: „învățământul tău să fie *inluliv!*“ (p. 275). Intuiția asigură atât cunoașterea lumii, cât și *dezvoltarea capacităților intelectuale*. În procesul cunoașterii prin intuiție Diesterweg distinge următoarele momente: *analiza* — care consta perceperea diferitelor însușiri ale obiectelor; *sinteza* — îmbinarea acestor însușiri într-o singură reprezentare; *generalizarea* — desprinderea însușirilor generale și formarea pe baza acestora a noțiunii; *expunerea* - denumirea corespunzătoare a respectivei noțiuni.

Se constată o mare apropiere între Diesterweg și Pestalozzi în ceea ce privește teoria asupra intuiției. Și unul, și altul au pus-o la baza generalizării; pentru amândoi ea constituie un stimulent pentru dezvoltarea capacităților de cunoaștere.

Diesterweg îl continuă pe Pestalozzi și în ceea ce privește *funcțiile învățământului*; acesta urmărește atât *informarea școlărilor*, cât și formarea spiritului lor. *Formarea*, la rândul ei, vizează două aspecte :

a) *dezvoltarea capacităților de cunoaștere* — ca și la Pestalozzi, („...adevăratul educator acordă o valoare absolută formării temeinice a facultății de cunoaștere; și oricare formare a omului nu valorează decât în măsura în care este în legătură cu adevărata cunoaștere” — p. 272).

b) *formația morală*, ca și la Herbart „...oricare adevărat învățământ are o valoare educativă, morală“ (p. 300).

Cum, în concepția sa, cunoașterea adevărului da și o anumită orientare sentimentelor umane, teza *caracterului educativ* al învățământului dobândește la el un conținut mai cuprinzător decât la predecesorii săi. A da instrucție înseamnă a da educație. De aceea, el apreciază că termenul de „*învățământ educativ*“ e un pleonasm, tolerat numai pentru a se combate tendința spre o instrucție desprinsă de educație.

Pornind de la ideea că educația este strâns legată de cultura și specificul poporului căruia aparține cel ce se educă, Diesterweg a elaborat o *teorie a educației patriotismului*. Este primul mare pedagog la care întâlnim această preocupare. El trăia într-un moment în care procesul de constituire a statelor naționale europene era în plină desfășurare. În capitolul *Lubirea de patrie, patriotismul din Îndrumătorul pentru formarea învățătorilor germani*, se demonstrează *necesitatea întemeierii patriotismului pe iubirea locului natal și pe iubirea de om în genere*: „Prima pornește din instinct, se ivește de la sine; a doua nu se ivește de la sine, ci este rodul adevăratei culturi“ (p. 69). Pedagogul german avertiza asupra pericolului unor exagerări în practica educării patriotismului și a dragostei față de oameni. Astfel, se arată că uneori se insistă pe cultivarea urii față de alte popoare („Asta înseamnă îngustare a minții) iar alteori pe ideea formării cetățeanului lumii, care nu aparține nici unei țări anume („...e cosmopolit, un vântură lume“ — p. 71).

La baza educării patriotismului trebuie pusă cunoașterea țării („Ceea ce nu cunoaștem, nu iubim. Și cu cât cunoaștem mai exact ceva frumos și măreț, cu atât acel ceva se bucură mai mult de iubirea noastră - p. 73). Iubirea de patrie, pe care o avea în vedere Diesterweg, era una cu un caracter activ („Patria este iubire de țară, dar iubirea însoțită de fapte - p. 71).

Diesterweg în activitatea sa și lucrările sale a criticat școala epocii lui, oropunând organizarea unei „*școli noi*“ care să promoveze dezvoltarea armonioasă a elevilor. Pedagogul german avea în vedere și o pregătire a învățătorilor. El consideră că un autentic educator trebuie să posede toate însușirile pe care urmează să le cultive școlărilor săi; educatorul influențează în *măsură* și în *gradul* în care și-a asimilat educația și cultura și numai atâta timp cât se îngrijește de adevărata sa educație și cultura.

Concomitent cu activitatea publicistică, menită să contribuie la cultivarea conștiinței de învățător, A. Diesterweg a sprijinit eforturile învățătorilor pentru a se organiza în uniuni profesionale, capabile să susțină interesele de breaslă, atât pe plan economic, cât și pe plan pedagogic. În această luptă pentru apărarea drepturilor învățătorilor, ca și în lupta pentru dreptul la învățătură al maselor s-a manifestat în mod deosebit poziția democratică a acestui mare pedagog german. Diesterweg rămâne în istoria pedagogiei mai ales pentru contribuția lui la constituirea pedagogiei ca știință, pentru efortul depus în vederea clarificării unora din categoriile de bază ale acestei științe.

7.3. Friederich W. Froebel – educația copilului de vârstă preșcolară

Cel de-al treilea mare pedagog german din prima jumătate a secolului al XIX-lea - **Friedrich W. Froebel** (1782-1852) - *primul mare teoretician al educației copiilor de vârstă preșcolară*.

În acest domeniu unele idei fuseseră enunțate de Comenius în *Informatorul școlii materne*, iar Pestalozzi, la Neuhof, avusese preocupări practice; socialistul utopist englez R. Owen a creat chiar o școală destinată educării copiilor de această vârstă. Față de toți acești antecesorii, **Froebel**

a găsit specificul instituției de educație a copiilor mici, i-a dat o denumire sugestivă, care s-a păstrat până în zilele noastre și, mai ales, *a elaborat o teorie completă a educației la această vârstă*.

Pentru Froebel, copiii sunt ca niște flori; creșterea lor cere aceeași grijă, plină de gingășie, ca și creșterea florilor. Pe de altă parte, în instituția de educare a copiilor preșcolari trebuie să existe o grădină în care aceștia să poată lucra.

După modelul grădiniței de la Blankenburg s-au creat curând altele în diverse localități ale Germaniei, semn că ideea a prins, că ea corespundea cerințelor epocii. În 1849 Froebel deschide, la *Liebenstein*, o școală de pregătire a *conducătoarelor*, cum erau denumite de el *educatoarele*.

O parte a clerului și autoritățile germane au văzut în creația lui Froebel altceva decât expresia unui profund umanism, a înțelegerii rolului deosebit de important al vârstei preșcolare pentru dezvoltarea ființei umane. Fiind suspectat de adeziune la mișcarea socialistă, marele pedagog a trăit, cu puțin înainte de a muri, imensa durere de a vedea cum autoritățile îi închid grădinile de copii, cărora li se dedicase cu un devotament rar întâlnit.

Teoria pedagogică a lui Froebel este întemeiată pe o concepție filosofică mistică și panteistă: lumea este o creație a lui Dumnezeu, a cărui prezență se simte pretutindeni. Dumnezeu este o ființă activă, iar omul, creat după chipul său, se caracterizează, de asemenea, prin activitate. La *copil, tendința înnăscută spre activitate* se manifestă sub formă de *joc*. Satisfăcându-i-se această tendință, i se creează condiția fundamentală pentru dezvoltare: „A se juca, joc — iată treapta cea mai înaltă a dezvoltării copilului, a dezvoltării omului în această perioadă, deoarece aceasta este prezentarea activității libere a interiorului, manifestarea interiorului din nevoia și cerințele interiorului însuși“.

În concepția lui Froebel, jocul nu constituie numai un exercițiu pentru întărirea fizică a copilului, ci și pentru dezvoltarea lui psihică. Sâmburele întregii dezvoltări ulterioare a copilului se formează, prin joc, în primii săi ani de viață. De aceea, dezvoltarea spirituală a copilului depinde de felul în care se joacă.

Întemeindu-se pe aceste idei, pedagogul german a elaborat o metodă specifică vârstei preșcolare. Metoda lui Pestalozzi, aprecia el, se poate aplica numai copiilor care au împlinit vârsta de 8 ani. Învățământului tip pestalozzian trebuie să-i premerge un altul „...mai viu, mai natural, mai potrivit copilăriei...“.

Ca și Pestalozzi și Diesterweg, Froebel considera că *menirea educației este de a dezvolta forțele, tendințele interne înnăscute ființei umane*. Contribuția sa nepieritoare este de a fi văzut în *joc modalitatea fundamentală de dezvoltare a acestor forțe, la vârsta preșcolară*. Prin joc, ca și prin activități manuale, copilul are posibilitatea să cunoască lucrurile percependu-le prin cât mai multe simțuri.

După ce susținuse corect ideea organizării *activității copilului sub formă de joc*, viu, natural, potrivit copilăriei, el limitează menirea acestuia la sesizarea unor *simboluri*. Așa de pildă, *mingea* - care este obiectul de joc favorit al lui Froebel — îi relevă copilului ideea de infinit, de mișcare, unitate în diversitate și diversitate în unitate. Pentru cei mici, apreciază el, mingea este tot atât de instructivă, ca și universul pentru adult. Mingii i se adaugă *sfera și cubul* („care nu sunt decât unul și același lucru sub trei forme“). Dacă copilul *înțelege mingea, sfera și cubul*, va putea *recunoaște apoi toate celelalte obiecte*, va ști să le observe, să le mănuiască.

Pentru jocul copiilor în grădiniță, Froebel propunea utilizarea unor *corpuri geometrice* („daruri“), menite mai ales să *dezvolte simțurile*. În grădinițele froebeliene s-au utilizat 6 categorii de „daruri“ :

- 1) mingea - 6 mingi din lână, variat colorate, care erau prinse și aruncate de copii ;
- 2) sfera, cubul și cilindrul; (Dacă mingea simbolizează mișcarea, cubul este simbolul repausului; cilindrul fiind intermediar între cele două „daruri" opuse) ;
- 3) cubul împărțit în 8 cuburi egale ;
- 4) cubul împărțit în 8 paralelipede ;

- 5) cubul împărțit în 27 de cuburi;
- 6) cubul împărțit în 27 de paralelipipede.

Aceștia li se adăugau cercuri, triunghiuri, pătrate etc. din hârtie. Toate acestea constituiau un material de construcții, după natură sau din imaginație.

Pe lângă joc, Froebel propunea antrenarea copiilor în efectuarea unor *lucrări practice*: în grădină sau în atelierul de lucru manual (în atelier copiii desenau, coseau, împleteau, îndoiau și lipeau hârtie, decupau, modelau etc.). Prin astfel de activități se dezvoltau simțurile, funcțiile psihice (atenția, imaginația, gândirea etc.) și se formau deprinderi de mână a uneltelor simple. Totodată, considera Froebel, făcând parte dintr-un ansamblu social, copilul se considera pe sine ca o ființă socială și se obișnuia să lucreze împreună cu alții. Alături de joc și activități practice, Froebel a introdus în grădinițele sale și *cântecul*, precum și *exercițiile fizice*.

Fără îndoială că toate aceste genuri de activități, specifice primei copilării, constituiau un conținut bogat pentru grădinițele de copii, oferind, totodată, o tehnică metodică armonios construită pe o bază psihologică.

Teoreticianul care a relevat contribuția jocului în cunoașterea lumii de către copil, care a cerut *utilizarea unor metode corespunzătoare mobilității fizice și psihice* a vârstei preșcolare și-a atenuat singur din valoarea ideilor, datorită concepției sale filosofice încărcată de misticism. Astfel, prin joc copilul nu cunoștea lucrurile, ci simbolurile relevate de minge și cub. Cântecul și versurile pe care le recitau copiii aveau un conținut religios, cu totul străin de lumea specifică copilăriei. Dacă, teoretic, Froebel a relevat nevoia de mișcare a copilului, prin numeroasele reglementări pe care le-a introdus în joc, practic îl obliga să acționeze numai la ordinul conducătoarei.

Activitatea teoretică și practică a lui Froebel a stimulat interesul societății pentru organizarea unei instituții publice adecvate procesului de educație a copiilor de vârstă preșcolară. Chiar dacă în Germania, pentru o perioadă, grădinițele de copii au fost închise, ele au apărut în alte țări — Anglia, S.U.A. — pentru ca mai târziu să fie reînființate și în Germania și să se răspândească peste tot în lume. Faptul s-a datorat, desigur, și antrenării tot mai largi a femeii în viața economică. Organizarea grădinițelor de copii venea în sprijinul mamelor angajate în industrie.

7.4. Herbert Spencer - educația ca adaptare

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

Preocupările sale nu se limitează însă numai la filosofie, ci se extind dincolo de aria acestuia cuprinzând domenii variate: psihologie, biologie, sociologie și, desigur, pedagogie. Titlurile principalelor sale lucrări sunt un argument în sprijinul acestei afirmații: „*Principii de biologie*”, „*Principii de psihologie*”, „*Principii de morală*” sau „*Eseuri despre educație*”.

Concepția sa pedagogică este întemeiată pe principalele sale convingeri filosofice. Fiind adept al evoluționismului, Spencer considera că *societatea* este un *organism social* și, ca atare, se supune și ea legilor biologice. Și întrucât una din principalele legi biologice era legea luptei pentru existență, el considera că și în societate acțiunea acestei legi este hotărâtoare. Ca o consecință a acestor convingeri, Spencer interpreta normele morale ale societății ca un efect al acțiunii acestei legi în viața socială.

Ca atare, orice comportament care contribuia la existența, la supraviețuirea omului în viața socială, era considerat un comportament moral. Existența individului era considerată astfel o consecință, un efect al adaptării acestuia la viața în societate. *Pregătirea tinerilor pentru viața socială* pentru ca aceștia să se adapteze mai ușor la cerințele societății, constituia astfel pentru Spencer *menirea fundamentală a educației*. În lucrarea sa „*Eseuri despre educație*” (1861), el enumera principalele *activități* pe care *omul* le desfășoară *pe parcursul vieții* în pregătirea carora un rol hotărâtor revenea educației: conservarea, asigurarea mijloacelor de existență, întreținerea

familiei și educația copiilor, menținerea ordinii sociale și politice, satisfacerea gustului pentru frumos.

În raport cu aceste genuri de activități sociale, trebuia să fie stabilite și *principalele conținuturi ale învățământului*: asigurarea unor cunoștințe de fiziologie și igienă, învățarea scris-cititului, învățarea socotitului, însușirea cunoștințelor din diverse științe.

De reținut este faptul că, în legătură cu activitatea de *educare a copiilor*, Spencer supune atenției o idee cu totul nouă pentru acele timpuri: *necesitatea însușirii de către părinți a cunoștințelor de psihologie și pedagogie în vederea îndeplinirii eficiente a acestui rol*.

La baza întregii educații Spencer pune studiul riguros al științelor care să ofere atât o bază informativă, cât și una formativă pentru educație.

Pornind de la unii dintre înaintașii săi, dar și de la fundamentele concepției sale evoluționiste, Spencer formulează principalele principii ce urmează să stea la baza instruirii:

- trecerea de la simplu la complex;
- trecerea de la concret la abstract;
- dobândirea cunoștințelor prin activitatea elevului.

În legătura cu ultimul principiu, Spencer considera că orice copil manifestă o tendință spontană spre o anumită activitate prin care el caută să își satisfacă o anumită plăcere. De aceea, *la vârstele mici, este necesar ca în educarea copilului să se pună un accent sporit pe cunoașterea a ceea ce decurge dintr-o tendință spontană a acestuia spre ceva anume*.

Pe lângă aceste principii, Spencer evidențiază și condițiile în care trebuie să se desfășoare educația pentru ca scopurile pe care le urmărește să fie pe deplin îndeplinite:

- a) educația să fie o reproducere la un nivel redus a procesului de constituire a civilizației umane;
- b) să aibă un caracter spontan;
- c) să fie atragătoare prin ea însăși.

Insistând îndeosebi asupra ultimei dintre cele trei condiții, Spencer anticipează una dintre principalele idei susținute de Ed. Claparede, întemeietorul educației funcționale.

Un accent deosebit este pus de Spencer pe *educația primită de către copii în mediul familial și rolul educației fizice în dezvoltarea armonioasă a copilului*. Aceste idei ale sale și multe dintre cele exprimate aici vor constitui puncte de plecare valoroase în constituirea fundamentelor pe care avea să se elaboreze „*educația nouă*”, specifică secolului XX.

7.5. Contribuții la organizarea modernă a învățământului în țările române

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. Mulți dintre cărturarii vremii printre care Gh. Asachi (1788-1869), Gh. Lazăr, I. Eliade-Rădulescu, E. Poteca, D. Golescu s.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 hotarnicie la *Academia domnească din Iași* și reușește să scoată o primă promoție de ingineri pregătiți în limba română în anul 1819.

Gheorghe Lazar, școlit 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-Rădulescu 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 Brasov „Foaie pentru minte, inimă și literatură” condusă de Gh. Barițiu care dezbată în paginile sale și multiple

probleme legate de organizarea învățământului românesc. Aceasta publicație a avut un rol deosebit de important în dezvoltarea culturii românești, în antrenarea multor oameni de școală și de cultura 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 „Viața publică și sloboda este buna creștere și învățătura bărbaților, după cum școala este buna creștere și învățătura copiilor”. Cetățeanul trebuie să fie „un om cu mintea împodobită cu învățătura și să își poată dezvolta bărbăția și virtutea lui după puterile lui cele firești”. Fiind precursorul pedagogiei sociale, 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 și de opiniile politice.

Printre aceștia merită a fi menționați, cu prioritate, C-tin Dumitrescu-Iași și Spiru Haret. Primul dintre aceștia a rămas în istoria pedagogiei românești ca fiind organizatorul învățământului pedagogic superior și cel dintâi dintre reprezentanții pedagogiei originale românești.

Dacă legea instrucției publice din anul 1864 imprimă învățământului un caracter preponderent filosofic și clasicist, prin contribuția lui C. Dumitrescu-Iași și a lui Spiru Haret, învățământul românesc capătă o nouă orientare și anume una realistă. Prezentând noul proiect de lege a învățământului în 1898, C. Dumitrescu-Iași propune, împreună cu Spiru Haret, diversificarea ultimelor patru clase ale liceului în trei secții: reală, modernă și clasică. Această nouă orientare avea să dea un nou impuls învățământului românesc, racordării lui la noile cerințe ale științei dar și 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-Iași 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 și om al faptei, iar mulți l-au denumit, chiar în timpul vieții sale, „omul scolii”.

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 și al desfășurării învățământului românesc l-a îndepărtat prea mult de cercetarea științifică. Îndeplinind funcții importante în Ministerul Instrucției Publice și 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 și articolele sale publicate în reviste și ziare, dintre rapoartele întocmite în calitate de îndrumător al învățământului (de pildă „Raport către Ministerul Instrucției” – 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 țărânul ar fi luminat, el ar ști să se apere singur dacă nimănui 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 sătești. Școala primară din mediul rural trebuie „să răspundă chemării ei, trebuie să fie o pregătire pentru viața țărăneasca,

sub toate manifestarile ei, si cea mai înalta dintr-însele este activitatea agricola” (Raport adresat M. S. Regelui).

Prin legea învățământului din anul 1898, la elaborarea careia el si-a adus o mare contribuție, se continua eforturile celorlalti oameni de cultura si 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 adoptata în anul urmator, de asemenea prin contributia sa, se vizeaza perfectionarea învățământului de tip profesional.

O contribuție aparte o aduce Haret la organizarea activității extrascolare a învățatorilor rurali. Fiind initiatorul unei astfel de activități, el solicita intelectualilor de la sate sa contribuie, prin puterile lor, la ridicarea nivelului de cultura al taranimii, la organizarea vietii si activității acesteia.

Deși o astfel de masura a avut si nenumarate critici, ea a contribuit mult la ridicarea culturala si economica a taranilor. Un moment important l-a constituit si crearea de catre Haret a „Revistei generale a învățământului” (1905), publicatie cu caracter pedagogic în care s-au putut supune problemele scolii unei dezbateri cât mai largi. Prin masurile luate de Haret, numarul anilor de studii a crescut de la 4 la 5 ani iar „Agricultura” a fost introdusa ca disciplina de studiu separate de stiintele naturale. Chiar daca se facea o diferentiere în ceea ce priveste pregatirea cadrelor didactice pentru oras sau pentru mediul rural, o asemenea masura a corespuns nevoilor pe care societatea româneasca le avea în acel timp.

7.6. K. D. Ușinski Și L. N. Tolstoi — educația poporului

În cursul sec. al XIX lea imensul imperiu rus a trecut prin numeroase frământări social-politice în drumul spre așezarea sa pe temelii capitaliste. Școala însăși a fost implicată în procesul acestei transformări, cunoscând momente de relațivă liberalizare ce alternau cu reveniri la reglementări rigide din secolul anterior.

Într-o astfel de societate, în care se confruntau cele mai diverse tendințe social-politice, de la conservatorismul țarist până la anarchism, nu puteau să nu apără orientări cu profil diferit în planul teoriei pedagogice, foarte apropiate de mișcările cu caracter politic.

Dintre multiplele sisteme pedagogice ruse din a doua jumătate a sec. XIX-lea, putem aprecia că două sunt de valoare europeană — acela al lui K. D. Ușinski, și cel al lui L. N. Tolstoi.

7.6.1 Konstantin Dimitrievici Ușinski caracterul național al educației

Manifestându-și din tinerețe opoziția față de unele acțiuni ale autorităților țariste, **Konstantin Dimitrievici Ușinski** (1824—1871) a fost mereu suspectat, deși, un timp, a ocupat funcția de director adjunct al unui institut de fete și a condus „Revista Ministerului Învățământului Public”, spre sfârșitul scurtei sale vieți a fost trimis în țările occidentale pentru a studia organizarea învățământului pentru fete; trimiterea a fost interpretată, și atunci, și mai târziu, ca o deportare camuflată.

Dintre operele sale reținem: *Omul ca obiect al educației*, în două volume, lucrarea sa fundamentală; *Călătorie pedagogică prin Elveția*. Despre caracterul național al educației publice.

Teoria pedagogică a lui Ușinski se înscrie în problematica domeniului educațional din sec. al XIX lea — aceeași care se întâlnește la Pestalozzi, Herbart, Diesterweg; ca și la Pestalozzi și Diesterweg, pedagogul rus a căutat să răspundă, prin scrierile sale, mai ales la întrebările pe care le ridică în vremea sa învățământul primar și care tindea să se generalizeze în toate țările europene.

Ocupându-se și el de *problema constituirii pedagogiei ca știință*, K. D. Ușinski aprecia că în vremea sa se puteau distinge două orientări: una *speculativă*, exclusiv teoretică, dar cu o teorie ruptă de experiența scolii, și alta — *empirică*, redusă la un ansamblu de *reguli destinate activității practice*.

În concepția lui K. D. Ușinski pot exista deci: *științe despre om*, care alcătuiesc pedagogia în sens larg, *o artă pedagogică*, ca activitate practică, creatoare, și *o teorie a acestei arte*; nu poate fi vorba însă de o *pedagogie ca știință*: „Pedagogia nu este o știință, ci o artă, cea mai largă, mai complexă, mai înaltă și mai necesară din toate artele. Arta educației se sprijină pe știință. De fapt, ca artă complexă și largă ea se sprijină pe o mulțime de științe complexe și cuprinzătoare. Ca artă ea necesită nu numai cunoștințe, dar și anumite capacități și înclinații. Tot ca artă, ea năzuiește spre un ideal mereu mai apropiat, dar niciodată atins — omul desăvârșit”.

În concepția sa, *pedagogia* trebuia să se constituie ca o *unitate între teorie și practică*. Procesul educației se desfășoară nu numai pe baza „datelor” oferite de științele care studiază omul, ci, mai ales, întemeindu-se pe generalizările rezultate din analiza fenomenului educațional însuși. Este vorba deci de cercetarea atât a trecutului, cât și a prezentului. Pe această bază acționează practicantul, pentru a atinge scopul pe care și l-a propus; în activitatea sa, el se folosește în mod creator de tezele fundamentale ale pedagogiei, precum și de regulile care rezultă din ele. Așa încât, Ușinski nu are dreptate nici când neagă puțința pedagogiei de a fi știință, nici când o consideră o artă, fie ea chiar „prima și cea mai înaltă dintre arte”.

Am văzut că în concepția marelui pedagog rus *principala condiție* a constituirii unei *teorii pedagogice* se află în *cunoașterea multilaterală a omului*: a naturii sale și a condițiilor concrete în care trăiește și este educat, adică a mediului social. Această problemă este tratată în lucrarea sa *Omul ca obiect al educației și în studiul Despre caracterul național al educației publice* (1857).

Teoria pedagogică se întemeia, în concepția acestui gânditor, pe informațiile oferite de științele care au ca obiect de studiu omul (anatomia, fiziologia, psihologia, istoria ș. a), și pe filosofie, aceasta din urmă permițând formularea educației. Sinteza obținută din faptele și generalizările oferite de științele despre om și din datele oferite de practica educativă, sinteză fundamentată filosofic, era denumită de Ușinski „*pedagogie în sens larg*”. Pedagogia ca atare, ca disciplină al cărei obiect îl constituie educația, nu poate fi știință, ci artă. Știința, adaugă el, studiază numai ceea ce a existat sau există (trecutul sau prezentul), pe când viitorul este domeniul artei. Pedagogia ca și politica și medicina este o artă întrucât studiază activitatea practică privită în perspectiva viitorului, a scopului educației. Această artă își poate avea teoria sa, care nu este însă știință, pentru că nu expune legi ale unor fenomene, ci recomandă reguli pentru activitatea practică. Acestei teorii a artei K. D. Ușinski - îi spune *pedagogie în sens restrâns*.

Iată un punct de vedere pe care nu s-a întâlnit la alți teoreticieni și în legătură cu care se impun unele clarificări. Dacă este adevărat că activitatea practică educativă poate dobândi atributele *artei*, atunci când se desfășoară cu reală măiestrie, aceasta nu înseamnă că fenomenul educațional nu poate fi cercetat ca orice alt fenomen social, cu trecutul și prezentul său. Generalizările pedagogice se raportează la trecut și prezent, nu la viitor. Activitatea practicantului, care vizează viitorul elevilor săi, se întemeiază tocmai pe aceste generalizări obținute prin cercetarea fenomenului educativ. Ușinski nu are, așadar, dreptate nici când neagă puțința pedagogiei de a fi știință, nici când o consideră o artă; arta este activitatea practică, nu și teoria acestei activități.

Într-un moment în care în Rusia se manifestau tendințe de împrumutare a unor sisteme de învățământ din apusul Europei, K. D. Ușinski dezvoltă *teza caracterului național al educației*. Modul în care un popor își organizează sistemul său de educație este o expresie a condițiilor sale istorice, a împrejurărilor economice, sociale, geografice în care trăiește. După opinia acestui pedagog, dacă educația nu vrea să fie neputincioasă, trebuie să fie națională. Din această teză decurge *situarea în centrul conținutului învățământului a limbii materne, a istoriei naționale, a geografiei și a naturii patriei*. Un astfel de conținut se constituia într-o premisă a *educației patriotice* a elevilor. Din teza caracterului național al actului paideutic Ușinski mai desprindea ideea concentrării conținutului învățământului elementar în jurul acelor obiecte care permit în cel mai înalt grad promovarea valorilor naționale și-a găsit aplicarea în elaborarea planului de învățământ al claselor I—IV.

O a doua *condiție pentru elaborarea unei teorii pedagogice*, în afara cunoașterii condițiilor concrete externe în care se realizează educația, o constituie, după K. D. Ușinski, *cunoașterea omului*: „Dacă pedagogia vrea să educe omul din toate punctele de vedere, atunci ea este datoare mai întâi să-l studieze sub toate raporturile”. Ușinski însuși a căutat să-și *construiască teoria sa pedagogică* pe o anumită *concepție psihologică*, prezentată în lucrarea sa *Omul ca obiect al educației*.

Potrivit acestei concepții, *trebuințele organismului provoacă activitatea psihică*. La începutul vieții copilului, această activitate are un caracter instinctiv, ea fiind constituită din reflexe înnăscute; mai târziu, activitatea psihică dobândește un caracter voluntar, desfășurându-se pe baza unor reflexe câștigate. Viața psihică se caracterizează deci prin tendința spre activitate; aceasta asigură nu numai satisfacerea trebuințelor, ci și dezvoltarea psihicului însuși. Pentru a-și satisface multitudinea trebuințelor, omul intră, prin intermediul simțurilor, în contact cu lucrurile; prin aceasta, psihicul său se îmbogățește și se dezvoltă.

Cunoașterea nu este altceva, în concepția pedagogului rus, decât oglindirea lumii exterioare în conștiință, prin activitatea organelor de simț. *Caracterul empirist* al concepției sale este pus în evidență și de primul din cele trei stadii care, laolaltă, alcătuiesc procesul cunoașterii. Acest prim stadiu îl constituie *percepția senzorială*; datele obținute prin simțuri sunt apoi *prelucrate*, folosindu-se *comparația și sinteza*. *Prin prelucrare se formează noțiunile, care se exprimă apoi în cuvinte*. Cel de-al treilea moment constă într-o *cunoaștere rațională, ideală a lucrurilor*.

K. D. Ușinski păstrează diferențierea pe care o face Hegel între judecată, care oferă o cunoaștere limitată, și rațiune, căreia îi este specifică o cunoaștere atotcuprinzătoare. *Cunoașterea rațională* se situează pe un plan superior al cunoașterii, ea însemnând conturarea concepției despre lume. Pedagogul rus avea în vedere sintetizarea tuturor generalizărilor științifice și organizarea lor într-un sistem unitar, pe baza caruia să se explice faptele cu care omul va veni ulterior în contact.

Înțelegerea materialului nou ce se oferă copilului spre cunoaștere este dependentă de *cantitatea și calitatea cunoștințelor* vechi, calitatea fiind strâns legată de gradul de prelucrare a cunoștințelor. Înțelegerea acestei mari legi psihice și priceperea de a o folosi, spune Ușinski, formează *baza didacticii sau a artei de a transmite cunoștințe*.

Ca și cei mai mulți dintre pedagogii secolului al XIX-lea, K. D. Ușinski s-a ocupat îndeosebi de *problemele învățământului elementar*. Concepția sa didactică are în vedere mai ales acest grad de învățământ. El consideră *procesul de învățământ* ca fiind un *proces de cunoaștere*, care *se desfășoară după aceleași legi*, trecând prin aceleași stadii. El are totuși un anumit specific: *trebuie să respecte particularitățile de vârstă ale copilului*.

Două sunt *sarcinile procesului de învățământ în școala elementară*: a) cunoașterea lumii și b) dezvoltarea priceperilor de a observa, prelucra și exprima. Aceste două sarcini devin și criterii în stabilirea conținutului învățământului, pentru ca el să asigure atât informarea, cât și formarea elevului.

Ușinski trăia într-o epocă în care avea loc o puternică dezvoltare a științelor, provocată de revoluția industrială și încurajată de rezultatele spectaculoase ale utilizării *experimentului în cercetare*. În aceste condiții, conținutul învățământului era supus unei continue creșteri. Cum copilul își însușește experiența istorică a omenirii cu posibilitățile pe care i le oferă vârsta și dezvoltarea sa intelectuală, apare necesitatea *prelucrării* acestei *experiențe* și a *adaptării ei*, din punct de vedere pedagogic, *la scopul instrucției*. Prelucrarea pedagogică a conținutului învățământului presupune *simplificarea logică a sistemului de cunoștințe* pe care le cuprinde o știință, prezentarea acestui sistem sub forma obiectului de învățământ.

Criteriul după care se face simplificarea logică a sistemului științelor îl constituie *integrarea în contemporaneitate* a tinerei generații. În școală să se învețe numai ceea ce este util

omului, restul, ceea ce se știe sigur că se va uita, fără a dăuna integrării în viața socială, să fie înlăturat.

Adaptarea conținutului științelor la puterea de înțelegere a elevilor se realizează prin transpunerea sistemelor științifice în sisteme pedagogice, în obiecte de învățământ care corespund unor anumite particularități de vârstă ale elevilor. În legătură cu problema constituirii obiectelor de învățământ potrivit particularităților de vârstă, Ușinski stabilește trei etape ale perioadei de creștere a ființei umane:

- a) de la naștere la 6—7 ani;
- b) de la 7 la 14 ani;
- c) stadiul adolescenței.

Fiecăruia dintre aceste stadii îi corespunde un anumit moment al procesului de cunoaștere. Astfel, primul stadiu se caracterizează prin acumularea de reprezentări; de la 7 la 14 ani se continuă acumularea reprezentărilor, dar începe momentul prelucrării acestora; în perioada adolescenței are loc mai ales cunoașterea rațională care conduce spre formarea concepției despre lume.

Periodizarea lui Ușinski amintește de ceea ce a lui Diesterweg (treapta predominării senzațiilor, până la 9 ani; treapta memorării, a acumulării reprezentărilor, între 9 și 14 ani; treapta rațiunii, a formării convingerilor morale - după 14 ani). Fiecare din ei păstrează ceva din spiritul periodizării lui Rousseau, care frângea viața psihică în mai multe părți, fiecare dezvoltându-se parcă separat de celelalte. Spre deosebire de pedagogul francez, Ușinski consideră că instrucția trebuie să înceapă la vârsta de 7 ani. Ea se va desfășura însă corespunzător fiecăruia din cele trei stadii ale dezvoltării din perioada de creștere. În general, *procesul de învățământ* trebuie să *urmeze aceeași cale* ca și *procesul de cunoaștere*, parcurgând următoarele momente:

- 1) observarea obiectelor și fenomenelor ;
- 2) sinteza și fixarea cunoștințelor dobândite.

Primul moment, observarea obiectelor și fenomenelor, este constituit din trei trepte:

- a) perceperea obiectelor și fenomenelor;
- b) compararea, confruntarea reprezentărilor obținute pe baza percepției obiectelor și formularea generalizărilor;
- c) completarea și sistematizarea de către învățător a noțiunilor dobândite de elevi.

Se observă că primele două trepte, *perceperea și compararea*, corespund celor două stadii ale procesului de cunoaștere: *perceperea senzorială și prelucrarea reprezentărilor*. Apare însă o treaptă în plus: *completarea și sistematizarea cunoștințelor de către învățător*. Urmează după aceea cel de-al doilea moment al procesului de învățământ: *sintetizarea cunoștințelor*, a celor vechi și noi, și *fixarea* acestora din urmă.

Despre necesitatea ca învățământul elementar să aibă cu preponderență un caracter formativ, scriseseră, la vremea lor, Pestalozzi și Diesterweg. Am văzut însă că, în practică, primul a rupt procesul dezvoltării gândirii și vorbirii de procesul cunoașterii, iar al doilea considera că la nivelul acestui învățământ, numai intuiția are valoare informativă și formativă.

K. D. Ușinski a conceput o *teorie a procesului de învățământ* capabilă să conducă, în activitatea practică, la o *strânsă legătură între observație, gândire și limbaj*. Ca și ceilalți doi predecesori ai săi, a acordat o deosebită atenție intuiției. Dar, spre deosebire de Pestalozzi, care a făcut din intuiție un obiect de învățământ desine-stătător, el propunea realizarea unei strânse legături între *cunoașterea prin intuiție* a obiectelor și fenomenelor din realitatea înconjurătoare și *predarea limbii materne*.

Nici unul dintre pedagogii care l-au precedat n-au insistat ca Ușinski asupra *valorii formative a limbii materne*. Aceasta, spunea el în articolul *Cuvântul matern* (1861), este „cel mai mare dascăl al poporului“ încă înainte de existența cărții și a școlilor. Odată cu limba, copilul își însușește roadele gândirii generațiilor anterioare și logica general umană, exprimată prin regulile

gramaticale. Ușinski nu este însă de acord ca *învățarea limbii să se realizeze* prin exerciții formale, ci *concomitent cu cunoașterea lucrurilor*. Numai obținând cunoștințe prin observație și exprimând ceea ce s-a cunoscut prin cuvinte proprii, elevii pot ajunge la idei care să le aparțină lor înșile. Altfel, se vor mulțumi să vorbească frumos, exprimând ideile altora.

Izvoarele acumulării cunoștințelor și dezvoltării intelectuale sunt aceleași: 1) *reprezentările obținute prin experiență* și 2) *graiul matern*. Vorbirea, spune Ușinski, se bazează pe gândire. Pentru a se exercita vorbirea, trebuie stimulate gândirea, prin arătarea unui obiect oarecare sau a imaginii acestuia. *Învățământul intuitiv* devine astfel o parte componentă a predării limbii materne, însoțind explicațiile din cartea de citire. Aceasta presupune elaborarea unor manuale adecvate modului de realizare a învățământului intuitiv. În acest spirit a întocmit *Cuvântul matern* și *Lumea copiilor*, care cuprind texte cu conținut științific. Pentru ca elevii să le poată înțelege, este necesar ca lectura lor să fie precedată sau însoțită de întuirea obiectelor care alcătuiesc tema textului respectiv sau a imaginilor acestora. Pentru Ușinski, învățământul intuitiv este acela „care nu se bazează pe reprezentări și cuvinte abstracte ci pe imaginile concrete percepute direct de copil, indiferent dacă acestea sunt percepute chiar în cadrul instrucției, sub conducerea pedagogului, sau mai înainte, prin observația independentă a copilului, și pedagogul găsește în sufletul copilului o imagine gata, pe care el își bazează predarea”.

Nu numai perceperea nemijlocită a obiectelor și fenomenelor sub conducerea educatorului înseamnă deci învățământ intuitiv, ci parcurgerea în general a drumului de la concret la abstract, de la imagine la idee. În susținerea acestei teze, Ușinski se întemeiază pe un argument gnoseologic și pe unul psihologic. Mersul instrucției de la concret la abstract „se bazează pe *legi psihice* atât de clare, încât necesitatea lui nu poate fi contestată decât de acela care contestă în principiu necesitatea ca învățământul să se conformeze *cerințelor firii omenesci* în general și celor ale *firii copilului* în special”. Ca și Pestalozzi și Herbart, Ușinski cere ca procesul de învățământ să se conformeze unor legi psihice, ale cunoașterii omului în genere și ale cunoașterii copilului. Spre deosebire de ceilalți, el insistă mai mult asupra argumentului psihologic adus în spiritul învățământului intuitive. Copilul, spune el, „gândește în forme, culori, sunete, senzații, în general și ar forța în zadar și în mod dăunător firea copilului acela care ar voi să-l pună să gândească altfel”.

Învățământul intuitive presupune cultivarea priceperii de a observa exact, iar această pricepere, la rândul ei, devine o bază pentru dezvoltarea gândirii: „Dacă învățământul vrea să dezvolte mintea copiilor, el trebuie să exercite aptitudinea lor de a observa”.

Intuiția este cerută de Ușinski nu numai pentru a asigura adaptarea procesului de instruire la nivelul particularităților gândirii. Concomitent cu dezvoltarea aptitudinii de a observa se formează priceperea de a desprinde concluzii logice și de a exprima corect în cuvinte atât ceea ce s-a observat, cât și generalizările la care s-a ajuns. Tot prin intuiție, cunoștințele se înțeleg mai ușor și mai bine, dobândesc mai multă trăinicie.

Dacă pentru Comenius *intuiția* înseamnă mai ales *formarea reprezentărilor*, pentru Pestalozzi, *formarea noțiunilor*, Ușinski are în vedere *dobândirea ideilor*. Senzațiile dobândite prin intuiție, spunea el, trebuie să se transforme în noțiuni, din noțiuni să se formeze o idee, iar idea să se transforme în noțiuni, din noțiuni să se formeze o idee, iar idea să fie înveșmântată în cuvinte. Preocuparea pentru generalizări de un grad mai înalt decât noțiunea rezultă și din cerința lui Ușinski ca obiectul intuit să fie cercetat „în cadrul relațiilor în care se află”. El nu se mulțumește cu întuirea obiectului izolat, cu însușirilor acestuia, a numelui, numărului și formei, ci cere cunoașterea, prin intuiție, a relațiilor în care se află acesta.

La K. D. Ușinski găsim și câteva referiri la celelalte principii didactice. Astfel, învățământul va trebui să folosească tendința subiectivă a copilului spre *activitate*, pentru ca prin activizare să se ridice gradul de conștientizare a procesului de asimilare. În același sens insistă asupra utilizării *comparației* ca una din modalitățile de bază ale „prelucrării” cunoștințelor. Pentru asigurarea unui *învățământ temeinic*, atrăgea atenția asupra prevenirii uitării cunoștințelor

prin organizarea la timp reprezentării; el lega temeinicia cunoștințelor de organizarea lor într-un sistem.

Cunoștințele fragmentare, nelegate între ele nu numai ca se uita ușor, dar nici nu pot fi utilizate atunci când împrejurările o cer. Ușinski compara pe aceia care aveau multe cunoștințe, dar dezorganizate, fara legătură între ele, cu o cameră în dezordine, în care nici stăpânul nu se poate orienta.

În ceea ce privește forma de organizare a procesului de învățământ, Ușinski a continuat tradiția, începută de Comenius, a sistemului de învățământ pe clase și lecții. El are în vedere însă o desfășurare a lecțiilor în funcție de sarcinile variate ale procesului didactic: transmitere de noi cunoștințe, recapitulare, formarea priceperilor și deprinderilor de muncă independentă etc.

Deși Ușinski a pus pe primul plan al educației *formația morală* a elevului, contribuția sa în domeniul teoriei educației nu se ridică la valoarea aceleia privind procesul de învățământ. Conținutul educației morale, în concepția sa, îl constituie *patriotismul*, care, cum am văzut este dedus din ideea *caracterului național al educației și dragostea de oameni*. Ca și mulți din predecesorii și contemporanii sai, el pune la baza cultivării acesteia din urmă normele moralei religioase.

Principalul mijloc de *educație morală* îl constituie *instrucția*, care dezvoltă conștiința copilului, o îmbogățește cu experiența omenerii.

Acesteia i se adaugă *exemplul personal al educatorului*, care preîntâmpină apariția unor manifestări negative în comportarea celui educat. Pentru acest motiv, Ușinski considera *exemplul* ca având o *influență igienică* în procesul formației morale. O astfel de influență este opusă celei „patologice“, constituită din *pedepse și recompense*. De ce numește acest pedagog pedepsele și recompensele „influențe patologice“ ? Pentru că efectele lor sunt comparabile cu acelea ale medicamentelor, care au un caracter toxic; ele vindecă o maladie, dar pot provoca alta. Recompensele și pedepsele pot soluționa unele probleme pe care le ridică procesul educației într-o situație concretă, dar pot avea și consecințe negative, așa după cum au arătat la timpul lor, printre alții, J. Locke, J.-J. Rousseau, J. Fr. Herbart.

În problema disciplinei, pedagogul rus are în vedere, ca și A. Diesterveg, numai disciplina în clasă. Ca și pedagogul german, el leagă disciplinarea elevilor în timpul lecțiilor de antrenarea lor într-o activitate rațională, întemeiată pe alternarea formelor și procedeele de lucru.

Un studiu mai amplu a dedicat Ușinski unei *alte teme de educație morală: valoarea educativă a muncii*; este vorba de studiul intitulat *Importanța psihică și educativă a muncii*, publicat în 1860. El se referă aici atât la munca fizică, cât și la munca intelectuală. În susținerea teoriei sale, el se întemeiază pe teza tendinței înnăscute spre activitate. Munca, liberă și creatoare, contribuie la dezvoltarea fizică, intelectuală și morală a omului. Ușinski, continuând pe Rousseau și Pestalozzi, consideră că nu este cu puțință formarea omului ca om în afara muncii: „Educația însăși, dacă urmărește fericirea omului, nu pentru fericire să-l educe pe om, ci să-l pregătească pentru o viață în care el să cunoască munca”.

Elementele noi pe care le aduce Ușinski în problema valorii educative a muncii sunt: munca să înceapă de la vârsta fragedă, din momentul în care copilul își poate fi sieși și altora util; numai astfel se formează deprinderea de a munci. Chiar și învățătura, apreciază Ușinski, trebuie să fie considerată o muncă; totodată să se formeze și deprinderea muncii intelectuale, prin însușirea metodelor de a învăța. Dacă Ușinski insistă asupra unui învățământ care să solicite efortul copilului, nu înseamnă că el este împotriva instrucției stimulată de interes. Opoziția sa se îndreaptă spre învățământul care se întemeiază exclusiv pe interes, ca la Basedow. O instrucție transformată în joc îl moleștește pe copil, în loc să-l întărească. Pe temeiul unor deprinderi de muncă i se cultivă dragostea pentru acest gen de activitate.

Dacă are deprinderea de a munci, dacă i s-a cultivat capacitatea de a învinge greutățile fizice și morale pe care le ridică întotdeauna munca, dacă i s-a format dragostea pentru o astfel de activitate, tânărul își poate forma și o concepție sănătoasă asupra muncii.

K. D. Ușinski a acordat o deosebită importanță *rolului educatorului* în educație. Personalitatea acestuia, spune el, are o forță pe care n-o poate avea nici un regulament, nici o programă. Pentru că în activitatea lui poate interveni rutina, manifestată sub forma unei predări mecanice, pedagogul rus insistă, ca și Diesterweg, asupra unei continue desăvârșiri. Atât pentru activitatea instructivă, cât și pentru cea educativă, educatorul are datoria să cunoască copiii și să-și dezvolte măiestria și tactul pedagogic. O modalitate eficientă de autodesăvârșire a educatorului pe toate planurile o constituie elaborarea unor lucrări teoretice în care să-și expună concluziile experienței sale pedagogice.

Ușinski rămâne în istoria pedagogiei ca autorul *principiului caracterului național al educației*. Modul în care a înțeles să lege teoria pedagogică de cea psihologică, concepția sa asupra rolului cardinal al limbii materne în școala elementară, ca și modul în care a dezvoltat teoria principiului intuiției, constituie, de asemenea, veritabile contribuții. Deosebit de valoroase au fost manualele *Cuvântul matern* și *Lumea copiilor*, elaborate ca o concretizare a teoriei sale didactice. Toate acestea au făcut din el întemeietorul pedagogiei moderne ruse și „învățătorul învățătorilor ruși“.

Ca și I. H. Pestalozzi și W. Diesterweg, pedagogul rus își construiește teoria instruirii pe teza tendinței spre activitate a copilului; ca și aceștia admite ca principale funcții ale școlii informarea și formarea elevilor, funcții ce se îndeplinesc prin asigurarea unei strânse legături între observare, gândire și limbaj. Tocmai de aceea, spre deosebire de Pestalozzi, care a făcut din intuiție un obiect de învățământ de-sine-stătător, K. D. Ușinski propunea legarea procesului de cunoaștere, prin intuiție, a obiectelor și fenomenelor de studiul limbii materne, care, la rândul ei, nu se învață prin exerciții formale, ci concomitent cu cunoașterea lucrurilor.

Ca și ceilalți mari teoreticieni ai educației din secolul XIX-lea, K. D. Ușinski a stabilit aceleași principale momente ale procesului de învățământ: intuirea obiectelor și fenomenelor, ridicarea de la concret la abstract, revenirea la concret și, printr-o dublă operație de sinteză și fixare, integrarea noilor cunoștințe în sistemul celor vechi.

7.6.2. L. N Tolstoi – educația liberă

La baza concepției sale sociale s-a aflat principiul nonviolentei. Tot ceea ce era rău în societate era o consecință a existenței violentei. Violenta, la rândul ei, era strâns legată de o altă realitate socială : proprietatea. Oricine posedă ceva se folosește de violență pentru a-și mări proprietatea sau pentru a și-o apăra. Cu scopul de a proteja proprietatea, societatea a creat statul. Acesta a organizat un întreg sistem de constrângere, de violentare a cetățenilor. În consecință, Tolstoi se opunea statului, bisericii oficiale, proprietății. Deși avertiza asupra pericolului unei ridicări a maselor, era împotriva revoluției, întrucât aceasta presupunea și ea manifestarea violentei.

Pentru ieșirea societății din impasul în care se afla Tolstoi propunea o cale prin care transformarea societății, să se înceapă cu *transformarea conștiinței omului*. Relațiile între oameni să se întemeieze pe iubire, pe fraternitate religioasă. Pentru aceasta, oamenii n-au decât să renunțe la proprietate, la binefacerile civilizației moderne și să se întoarcă la *viața patriarhală*; fiecare să-și are ogorul, să-și coacă pâinea, să-și lucreze ghetele. Altfel, inegalitatea socială va crește, devenind iminent pericolul unei revoluții de jos în sus. Înlăturându-se violența, promovându-se toleranța, blândețea, cei ce se află la conducerea statului vor provoca o revoluție de sus în jos, prevenind astfel ridicarea maselor.

Tolstoi își întemeiază teoria pedagogică pe teza rousseau-istă potrivit căreia omul se naște perfect. În copil se îmbină în mod armonios binele, frumosul și adevărul. Aceasta înseamnă că *idealul spre care aspire umanitatea, omul armonios dezvoltat, se află în vârsta copilăriei*.

Apare, de aceea, absurdă pretenția adultului de a forma *el* copilul, după propria sa voință. Iată de ce, Tolstoi neagă dreptul adultului de a educa. Educația este considerată ca un abuz, ca o operă a bunului plac, *expresie a violentei* la care este supus copilul și care are drept consecință

coruperea sa: „Educația este tendința spre despotism moral, erijat în principiu”. Copilul are nevoie de libertate, pentru a se putea dezvolta în voie, în condițiile pe care i le oferă *viața*.

Negând dreptul adultului de a educa, Tolstoi îi admitea intervenția numai pe planul instrucției. Aceasta înseamnă că în concepția sa instrucția era separată de educație. Marele scriitor a rămas tributar acestei confuzii pedagogice până către sfârșitul vieții. În *Răspunsul său la scrisoarea lui V. F. Bulgakov (1909)*, Tolstoi recunoștea că delimitarea pe care o facuse între educație și instrucție „a fost artificială”. Educația și instrucția sunt indispensabil legate între ele: „Nu putem educa fără a transmite anumite cunoștințe, iar cunoștințele, din orice domeniu ar fi ele, exercită o acțiune educativă”.

Pornind de la tezele nonviolentei și perfecțiunii înnașcute a copilului, Tolstoi a dezvoltat o teorie pedagogică asupra *educației libere*.

În studiul său *Despre instrucția publică*, el își exprima dezacordul față de două modalități de manifestare a constrângerii în problemele educației: constrângerea poporului de a învăța ceea ce îi impune „ocîrmuirea” și constrângerea la care este supus copilul la școală pentru a învăța ceea ce hotărăște și când hotărăște învățătorul. Unei astfel de instrucții i se opune și poporul, și copilului.

Tolstoi a susținut ideea ca poporul însuși să-și organizeze școala, el fiind acela care știe cel mai bine *ce și cum trebuie să se predea*. Poziția marelui scriitor se apropie de aceea a contemporanului său Ușinski. Ca și acesta, el se opunea practicii de a se adopta sisteme de organizare a învățământului din alte țări: „Școala va fi bună numai atunci când se va orienta în mod constant după legile fundamentale de dezvoltare proprii fiecărui popor”. Pe de altă parte, școala întemeiată pe constrângere „înăbușă în copil toate facultățile superioare”, cultivându-i doar frica și memoria.

Tolstoi este preocupat să ofere *criteriul după care cel care învață pe alții poate ști ce e bine și ce e rău în activitatea sa didactică*. Pentru aceasta, el cere „...ca acel care se instruieste să aibă deplina libertate de a-și exprima nemulțumirea sau, cel puțin, de a se sustrage de la asemenea instrucțiune care instinctiv nu-l satisface...”.

Potrivit acestui criteriu, elevii școlii de la *Iasnaia Poliana* veneau și plecau când voiau. Și orarul era foarte maleabil, obiectul și tema putând fi stabilite de către copii. Tolstoi era încă o dată de părerea lui Rousseau atunci când spunea ca „orice învățătură trebuie să fie un răspuns la întrebarea pusă de viață”. Numai astfel *cunoștințele se dobândesc printr-o experiență personală, în mod activ și conștient*.

La genialul scriitor găsim formulate lapidar două principii care sintetizează întreaga sa concepție asupra procesului de învățământ: „Singura metodă a instrucției este experiența și singurul ei criteriu este libertatea”. Este vorba deci de o instrucție întemeiată pe experiența personală a copilului, în condițiile libertății de alegere a conținutului învățământului.

Tolstoi acorda multă atenție acelor discipline școlare care oferă posibilitatea unor activități creatoare: compunere, desen, cânt. De asemenea, punea mare preț pe cultivarea emoțiilor în procesul instructiv. La *Iasnaia Poliana*, anumite obiecte ca: istoria, lectura și cântul se predau seara.

Tolstoi este autorul unor manuale didactice mult apreciate în acea epocă (*Abecedarul*, 1872, *Noul abecedar*, 1875, *patru cărți de citire*, *o aritmetică*).

Așa cum rezultă din articolele sale, publicate în revista *Iasnaia Poliana*, Tolstoi a vrut să creeze o școală care lua totul de la început; nimic din practica didactică a vremii nu-l satisfăcea. De aceea, încerca diverse metode de instruire și variate modalități de structurare a conținutului învățământului. Toate acestea însă se schimbau foarte des. Lipsa de ordine în conținut, în programul de activitate nu putea asigura elevilor o pregătire progresivă. Evident, cu toate realizările pe plan teoretic ale pedagogiei, practica școlară era necorespunzătoare. Neajunsurile acesteia dorea Tolstoi să le depășească. El nu știa însă nici *ce cunoștințe să dea*, nici *cum ar putea fi acestea transmise mai eficient*.

N-avea nici cărți (la început), nici învățători pregătiți în mod corespunzător. Și fără aceste condiții încercările sale erau sortite eșecului. Astfel a încercat mai multe metode de predare a citirii, dar după aceleași manuale. Și în predarea geografiei mergea la întâmplare, căutând și un conținut potrivit, și o nouă metodă. Pentru că studiul istoriei începea cu Vechiul testament, Tolstoi a propus să se pornească de la prezent spre trecut. El a găsit însă și o altă soluție, de data aceasta eficientă; interesul pentru istorie este stimulat de interesul estetic cultivat prin povestirile și legendele despre trecut.

Cu toate eforturile și investițiile făcute, încercările sale de a pune școala elementară pe noi baze nu l-au dus la rezultatele așteptate. Înaintașul său, Pestalozzi, știa înainte de Burgdorf mult mai puțină teorie pedagogică decât Tolstoi, dar căuta cu înfrigurare o metodă; practica i-a sugerat ideea găsirii primelor elemente cu care să se înceapă studiul fiecărui obiect de învățământ. Tolstoi a prelungit excesiv de mult *îndoiala sa pedagogică*, ajungând s-o absolutizeze. El declara, în 1862, când a scos revista „Iasnaia Poliana”, că nu știe nici ce trebuie predat, nici cum să se predea. Prin școala sa a răsturnat totul, dar n-a reușit să pună la loc ceva temeinic, bine ordonat din punct de vedere didactic.

În ceea ce privește educația, până în 1909, Tolstoi nu admitea decât o singură cale de influențare: *exemplul*, pentru că acesta nu violentează libertatea copilului. În asemenea condiții, acțiunea directă a educatorului se reduce la autoperfecționare, spre a putea fi un model pentru propriii săi elevi. Prin intermediul exemplului oferit de educator se cultivă și copilului tendința spre *autoformare*. Susținând această idee, Tolstoi se întemeia pe ceea ce el numea „tendința spre egalitate și legea eternă a mișcării înainte a culturii”. Există deci, în concepția pedagogului rus, o tendință a copilului de a fi asemănător adultului, de a se ridica la nivelul culturii acestuia. În virtutea acestei legi manifestă el receptivitatea față de exemplele ce i se oferă. Existența unei astfel de legi nu a fost confirmată de alți teoreticieni ai educației. Cei mai mulți vorbesc de tendința spre imitare a copilului, ceea ce, evident, este mai puțin decât vrea Tolstoi să înțeleagă prin legea sa. Trebuie să reținem însă ideea în sine a existenței unor legi după care se desfășoară procesul educației.

Se știe că Tolstoi s-a ridicat împotriva religiei oficiale, promovând ideea înlocuirii acesteia cu o nouă credință, apropiată de cea a primilor creștini. Această concepție cere el să fie pusă la baza educației și instrucției. Iată cum, întreaga sa pledoarie pentru o *educație liberă*, capabilă să asigure o activitate creatoare a elevului este anulată de poziția dogmatică cu privire la întemeierea întregii educații și instrucției pe religie.

Deși Tolstoi a subapreciat cuceririle pedagogiei din vremea sa, el a înțeles necesitatea dezvoltării acesteia, însă nu pe o bază filosofică, ci pe una experimentală. În *Anunțul privind editarea revistei Iasnaia Poliana* (1861) el își exprima convingerea că *pedagogia este o știință experimentală*: „În vremurile noastre, adăuga el, știința pedagogică nu poate avansa pe baza revelațiilor filosofice, ci prin experiențe efectuate pretutindeni cu răbdare și perseverență”. Școala trebuie să devină, în concepția sa, „un laborator pedagogic” care se va orienta în mod constant după legile fundamentale de dezvoltare proprii fiecărui popor, urmărind să stabilească legile procedurilor utilizate în activitatea instructivă. În concepția sa, prin pedagogia experimentală, experimentul nu era o cale de cunoaștere a copilului, ci o metodă de investigare a procesului de instrucție, în scopul dezvoltării legilor acestuia. Totodată, această pedagogie experimentală avea în vedere și cunoașterea realităților sociale. O astfel de înțelegere a pedagogiei era, fără îndoială, superioară celeia susținute de K. D. Ușinski.

7.7. Ellen Key - direcția de inspirație „pedocentristă”

Direcția de inspirație „pedocentristă”, cu origini în opera lui Rousseau, este asociată cu numele lui Ellen Key, precursora a mișcării feministe, autoarea unei cărți-manifest „Secolul copilului” (1900). Se pune accent pe critica pedagogiei magistrocentriste, pe cunoașterea copilului și pe respectarea absolută a libertății acestuia de manifestare și de exprimare în cadrul unor noi instituții de educație, diferite de școala tradițională (magistrocentristă).

Cartea *pedagogică-manifest*, care a anticipat *paradigma pedagogiei psihocentriste* pe o filieră *pedocentristă* (centrarea pe copil, studiat cu ajutorul *pedologiei*), este intitulată „Secolul copilului”(1900).

Premisa cărții lui Ellen Key, *Secolul copilului*, o constituie critica învățământului traditionalist dominat de „paradigma magistrocentristă”, a educației centrată pe profesor, pe un autoritarism excesiv și pe un dirijism absolut și unilateral, care nu respectă natura elevului, cerințele sale naturale de ordin anatomo-fiziologic și psihologic (motivațional, cognitiv senzorial, afectiv etc.). Teza de bază a cărții, care susține sau anticipează din punct de vedere științific *paradigma pedagogiei psihocentriste* sau *psihologice* (nu doar *pedologice*), este exprimată de Ellen Key în următorii termeni: „lucrul cu totul nou în epoca noastră este studiul psihologiei copilului și *teoria educației* care derivă de aici [86, p. 74].

Un istoric român al „doctrinelor pedagogice”, Ion Albulescu, observă plusul adus de Ellen Key din punct de vedere paradigmatic, față de „teoria învățământului preșcolar”, elaborată de Friedrich Fröbel, care cere adulților (educatoarelor și părinților) „să trăiască pentru copii”. Important este ceea ce propune nou Ellen Key, anume să ne concentrăm pe copii și „să-i lăsăm să trăiască” în conformitate cu disponibilitățile lor naturale, psihologice: sentimentele, dorințele, nevoia de acțiune liberă .

Utilizând analiza lui I. Albulescu putem sublinia câteva idei pedagogice importante pentru *paradigma educației / pedagogiei psihocentriste* :

1) În *proiectarea educației* trebuie pus accent pe libertatea copilului; orice intervenție împotriva acestei libertăți naturale a copilului, anatomo-fiziologică și psihologică reprezintă sau constituie „o crimă pedagogică”.

2) În *organizarea educației*, educatorul trebuie să țină seama de libertatea copilului, el nu trebuie se impună nimic din exterior; trebuie doar să creeze mediul pedagogic optim, util și favorabil psihologic pentru manifestarea plenară a libertății de acțiune a copilului.

3) *Copilul, elevul* (de diferite vârste), cu calitățile lui psihologice „trebuie învățat de educator să se supună legilor vieții și obișnuințelor care nu contravin naturii”.

4) *Scopul educației* este conceput într-un spirit apropiat de *paradigma psihocentristă*, cu referință specială, particulară, la „libertatea educației”, dar și la „responsabilitatea voinței personale” în raport cu ceea ce se petrece în mediul școlar, social etc.

5) *Metodologia „educației psihocentriste”*, de inspirație „pedocentristă”, este una apropiată de pedagogia lui Rousseau, bazată pe „un individualism care ignoră rolul educației școlare”, acordând atenție mai mare „educației în familie” (care oferă un mediu formativ mai natural).

6) *Organizarea educației școlare* solicită o nouă *instituție*, care ar urma să fie frecventată după terminarea educației în familie, adică după vârsta de 15 ani, idee de sorginte *rousseauistă*, susținută în spiritul *pedocentrist* al protecției psihologice, a sensibilității, afectivității, motivației, specifice copilului, calități care trebuie protejate în numele „unui nou individualism”.

7) *Principiile educației școlare* pun accent pe: a) munca personală a elevului pe toată perioada școlarizării; b) asigurarea contactului direct cu realitatea concretă naturală, psihosocială ca și condiție a învățării materiilor școlare prin efort propriu.

8) *Baza didactică, materială, a școlii*, ca „instituție nouă”, este subordonată tezei *educației* care respectă și valorifică integral „libertatea copilului”; include ateliere, grădini, terenuri de joacă, toate proiectate ca surse de stimulare a calităților psihice individuale ale elevilor.

9) *Reforma educației / învățământului* este gândită în spiritul paradigmei psihocentriste bazată prioritar pe „cunoașterea și respectarea sufletului copilului”; are în vedere însă și proiectarea unui scop pedagogic superior: „transformarea profundă a naturii umane (...), educarea noilor generații devenind o îndatorire prioritară a societății”.

PARADIGMA EDUCAȚIEI PSIHOCENTRISTE

- este justificată de amplificarea continuă a valorii teoretice a paradigmei educației psihocentriste ce valorifică teza lui J. J. Rousseau „educația conform naturii concrete și bune a copilului pe care societatea o corupe”, continuată de L. Tolstoi și El. Key, care accentuează ideea „libertății copilului” inițiind procesul de „științifizare” a pedagogiei prin aplicarea metodei de cercetare experimentală în educație, interpretabilă:

- a. pozitiv, pentru că presupune principiul individualizării învățării;
- b. negativ, deoarece concepe pedagogia (inclusiv didactica) doar ca psihologie experimentală aplicată.

Direcțiile prioritare promovate de paradigma educației psihocentriste: pedocentristă, scientiștă, „Educația Nouă”:

1. direcția „pedocentristă”, asociată cu opera lui Ellen Key („Secolul copilului”, 1900) este opusă radical pedagogiei magistrocentriste, punând accent pe libertatea absolută a copilului;

2. direcția scientiștă, inițiată de la începutul secolului XX prin preluarea necondiționată a metodei de cercetare experimentală din psihologie este promovată și în Germania (Lay, Meumann) și în Franța (Binet). Ernest Meumann, autor (împreună cu W. Lay) al cărții „Didactica experimentală” (1903), concepe pedagogia ca „știință empirică”, bazată pe cercetare experimentală, având ca obiect de studiu - copilul, elevul; experimentul pedagogic constituind o aplicație a experimentului psihologic, care are ca scop îmbunătățirea procesului didactic;

W. A. Lay aduce în plus (sau în minus) un „radicalism scientișt”, susținut prin încrederea absolută în metoda experimentală, în metodele cantitative aplicate în cunoașterea copilului și a mediului educativ.

Alfred Binet (1975) concepe pedagogia ca știință experimentală ce are scopul de cunoaștere a copilului prin teste psihologice pentru măsurarea inteligenței, valorificabile în procesul de individualizare a învățării pentru transformarea elevului din „ascultător” în „factor activ” al instruirii.

ACTIVITĂȚI PENTRU STUDIU INDIVIDUAL

1. Identificați principalele condiții pe care trebuia să le îndeplinească pedagogia pentru a se constitui ca știință autonomă.
2. Cum argumentați intenția lui Pestalozzi de a întemeia știința educației pe natura umană?
3. Sintetizați principalele asemănări și deosebiri existente între concepțiile lui J. J. Rousseau și J. Pestalozzi cu privire la educația copilului.
4. Cum argumentați aprecierea concepției herbartiene drept „intelectualism pedagogic”?
5. Explicați însemnătatea teoriei apercipției formulată de către J. Herbart pentru perfecționarea procesului de învățământ.
6. Realizați un comentariu care să exprime opinia dvs. cu privire la conținutul și semnificația pedagogică a teoriei treptelor psihologice elaborată de către J. Herbart.

PAGINĂ DE STUDIU COMPLEMENTAR

Johann Heinrich Pestalozzi (1746—1827) a trăit într-o perioadă în care Elveția, patria sa, a trecut de la relațiile feudale la cele capitaliste. În anii în care s-a aflat la colegiul din Zürich, el s-a format sub influența mișcării burghezo-democratice a intelectualilor grupați în „Societatea helvetică”. Membrii acestei grupări aspirau spre o transformare a societății prin răspândirea culturii în mase. Burghezia elvețiană nu avea forța celei franceze; ea era slabă pe plan economic și lipsită de unitate politică. Chiar membrii Societății helvetice erau departe de a fi revoluționari, ei semănau mai mult cu intelectualitatea germană din aceeași perioadă.

Prin intermediul Societății helvetice, tânărul Pestalozzi vine în contact cu scrierile lui J.-J. Rousseau, printre care și lucrarea — *Emile*. Aceasta face asupra lui o deosebit de puternică impresie, îndemnându-l să se gândească la problemele educației.

Totuși, J. H. Pestalozzi a ajuns mult mai târziu, și pe o cale indirectă, să se ocupe de problemele educației. La început el își propune să vină în sprijinul țăranilor, oferindu-le

posibilitatea să cunoască în mod concret avantajele unei lucrări raționale a pământului. Pentru aceasta, cu bani împrumutați, cumpără un teren și se ocupă de agricultură. Terenul fiind neroditor, recolta este compromisă; un timp se dedică creșterii vitelor.

Curând după nașterea fiului său Iacobi, Pestalozzi începe să-și manifeste și să-și descopere vocația de educator și pedagog. Din acei ani (1770—1774) au rămas de la el pagini ale unui jurnal în care consemna cu migală observațiile asupra fiului său: despre dezvoltarea vorbirii, despre relația dintre joc și dezvoltare, despre libertate și constrângere în educație etc.

Căutând o sursă de trai, tânărul de la *Neuhof*, cum și-a numit Pestalozzi așezarea de la ferma sa, a început să se ocupe de industria textilă; ca și alții cu aceeași îndeletnicire, cumpăra bumbac și-l dădea la tors țăranilor din satele vecine. Are astfel prilejul să cunoască numeroși copii săraci, mulți dintre ei vagabonzi. Așa îi apare ideea de a-i aduna la ferma sa și de a-i învăța să muncească pentru a-și putea câștiga existența. În 1774, la *Neuhof* se aflau vreo douăzeci de copii și adolescenți, băieți și fete, unii dintre ei sălbăticiți, iar alții înapoiați mintal. Pestalozzi i-a învățat să muncească, căutând să asigure, totodată, și o instrucție elementară. În felul acesta, *pentru prima dată în istoria omenirii, se realiza în mod practic îmbinarea muncii productive cu instrucția.*

Cum copiii nu puteau produce atât cât le era necesar pentru a se întreține, Pestalozzi face apel la oamenii înstăriți, rugându-i să ofere prin subscripție o parte din fondurile necesare așezământului său pentru saraci. Pe măsură ce primea noi donații, creștea și numărul copiilor găzduiți la *Neuhof*. Pestalozzi are nevoie de noi fonduri. Încearcă să-i convingă pe „binefăcătorii umanității”, printr-o serie de articole publicate în presă, că nu urmărește altceva decât să-i învețe pe copiii săraci o meserie și puțină carte, pentru ca să-și poată câștiga prin muncă cele necesare traiului. Cu banii adunați deschide noi ateliere de țesătorie, de vopsitorie. Într-un timp se aflau la *Neuhof* 50 de copii între 5-12 ani. Pentru ca ajutoarele devin tot mai sporadice, Pestalozzi ține sa-i asigure pe cei bogați că nu-și propune să desființeze sărăcia, ci vrea numai s-o facă mai ușor de suportat; copiii săraci să poată trăi demn, din propria lor muncă.

Pestalozzi pune sărăcia pe seama nepriceperii oamenilor de a munci ordonat, cu spor. Dacă ar fi instruiți, li s-ar dezvolta forțele interne adormite și ar putea să muncească mai bine, scăpând astfel de sărăcie.

Deși utopice, ideile lui se înscriu pe linia eforturilor depuse de marii gânditori ai secolului al XVIII-lea pentru răspândirea culturii în rândul maselor.

Nemaiprimind ajutoare de nicăieri, Pestalozzi asista cu durere la părăsirea de către copii a așezământului de la *Neuhof*, după ce sacrificase, pentru menținerea lui, averea soției și o bună parte din terenurile fermei. În 1780 *Neuhof* încetase de a mai fi un așezământ pentru copiii săraci. Aceasta situație n-a dus însă la încetarea preocupărilor lui Pestalozzi pentru problemele pedagogice.

Johann Friedrich Herbart (1776—1841) Concepția filozofică și socială a lui Herbart s-a format sub influența ideologiei burgheze germane de la sfârșitul secolului al XVIII-lea, iluminismul german. Produs al unei burghezii fărâmițate pe plan politic și fără forță economică, acest iluminism era mult deosebit de cel francez. Ideologii burghezii germane recunoșteau necesitatea unor transformări social-economice, dar erau împotriva realizării lor pe cale revoluționară; preferau transformări treptate, obținute pe calea reformelor de sus în jos, prin mijlocirea „absolutismului luminat”. Pe plan politic, burghezia germană s-a împăcat cu iunkerimea, acceptând chiar să fie condusă de aceasta. Filosofia promovată de ideologii unei astfel de burghezii a avut din capul locului un caracter idealist și antirevoluționar (Kant, Fichte, Schelling, Hegel). Această filosofie a influențat și unele sisteme pedagogice elaborate în această perioadă.

Cu referire la teoria procesului de învățământ a lui Herbart prin ideea cultivării interesului multilateral din *Prelegeri pedagogice* în care sunt prezentate „treptele psihologice”, față de aceste „trepte”, s-a manifestat, în multe țări, o deosebită receptivitate

îndeosebi din partea învățătorilor, din a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Explicația se află în faptul că, după ce s-au constatat gravele deficiențe ale metodei lancasteriene, oamenii școlii s-au văzut în impas în ceea ce privește organizarea procesului de învățământ. Cele patru operații stabilite de Herbart, considerate ca fiind corespunzătoare legiților interne ale vieții psihice, permiteau un învățământ mult mai bine organizat.

Nivelul de pregătire a învățătorilor era încă deficitar, de aceea, în formația lor pedagogică accentul continua să se pună mai mult pe însușirea „metodei” decât pe cultivarea capacității lor creatoare. Așa se și explică faptul că treptele psihologice ale lui Herbart s-au transformat în „trepte formale”, într-o șablonizare a activității didactice.

Din perspectiva dată Herbart ceruse ca în procesul de învățământ „metodele” indicate pentru fiecare „operație” să se succedă în ordinea dată de el; adăuga însă imediat că are în vedere pe elevul începător. Mai departe, el arăta că este necesar să se aibă în vedere particularitățile obiectelor de învățământ și etatea elevilor; dacă elevul a obosit, după ce se odihnește, activitatea să se reia sub o altă formă. Unele exagerări la care s-a ajuns mai târziu își au totuși originea în însăși teoria psihologică a lui Herbart, care conduce spre o instrucție în care predomină receptivitatea; el însuși a sesizat acest pericol atunci când făcea distincția între „*reprezentările provocate*” și cele „*spontane*”. „*Reprezentările provocate*, scria el, se arată în reproducerea celor învățate, *reprezentările spontane*, în actele de fantezie și jocuri. *Învățătura care nu duce decât la reproducere face pe copii în cea mai mare parte pasivi*, fiindcă ea împiedică, atâta timp cât durează, ideile, care altfel s-ar fi produs. Din contra, în actele de fantezie și în jocuri, și în învățământul asemănător cu ele, predomină activitatea spontană”.

La șablonizarea lecțiilor s-a ajuns mai ales prin acțiunea desfășurată de epigonii săi, de către aceia care au creat mișcarea pedagogică cunoscută sub numele de *herbartianism*.

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790—1866). După studii de filosofie, matematică și istorie făcute la Herborn și Tübingen, a funcționat ca profesor în învățământul secundar la Frankfurt pe Main. În 1820 a fost numit director al seminarului de învățători din Mörs, iar din 1832 a trecut la conducerea seminarului de institutori din Berlin, unde a funcționat până în 1847, când, intrând în conflict cu autoritățile, părăsește direcția școlii. Continuă însă să desfășoare o vie activitate publicistică și să sprijine acțiunea de organizare a mișcării profesionale a învățătorilor. În 1858 a fost ales deputat. Din 1827 până în 1866 A. Diesterweg a condus *Revista renană pentru educație și învățământ*, unde a publicat peste 400 de articole.

Friedrich W. Froebel (1782-1852). Froebel s-a născut într-un sat din pădurea Turingiei. Fiu de pastor luteran, a crescut sub o puternică influență religioasă, care va avea adânci urmări asupra teoriei sale pedagogice.

Ca student la Universitatea din Jena, a făcut studii disparate de chimie, biologie, filosofie, căutând pretutindeni unitatea în diversitatea lucrurilor. Părăsește universitatea, încearcă diverse profesii, printre care și pe aceea de învățător. Citește opera lui Comenius și are convingerea că și-a găsit vocația - înălțarea umanității prin educație.

În 1805-1807 se află la Yverdon, unde lucrează alături de Pestalozzi; redevine student la Göttingen și Berlin. În 1816 deschide un institut de educație la Keilbau. Începe să publice studii și articole cu privire la educație; cere fonduri pentru institut, este admirat de unii și suspectat de autorități și clerici. În 1826 îi apare principala sa lucrare teoretică *Educația omului*.

În deceniul al patrulea deschide pentru puțin timp un orfelinat la Burgdorf, iar în 1837, o „școală” pentru educația copiilor mici, la Blankenburg, căreia îi dă denumirea de *Kindergarten* (grădina de copii).

Konstantin Dmitrievici Ușinski (1824 - 1870) Marele pedagog s-a născut în anul 1824 la Tula; aparținând unei familii de nobili a putut studia la Facultatea juridică de la Moscova.

După absolvire a fost numit profesor de științe cameralistice (noțiuni de drept și economie) la liceul jundic din Iaroslav. După doi ani este destituit din învățământ, pentru opoziția sa față de unele dispoziții ale guvernului țarist. Câțiva ani își câștigă existența ca mic funcționar într-un minister. În aceeași perioadă devine și colaborator al revistei *Sovremennik* a lui N. G. Cernășevski. În 1854 este numit din nou profesor și subdirector la un institut de orfani. Se remarcă mai ales prin două studii publicate în *Revista pentru educație: Despre foloasele literaturii pedagogice* și *Despre caracterul național al educației publice*. În 1859 este numit inspector (subdirector) al institutului de fete „Smolnâi”, căruia el îi dă un nou plan de învățământ, grupând toate disciplinele școlare în jurul limbii materne, măbind numărul de ore pentru științele naturii. Tot acum scrie și primul său manual de citire - *Lumea copiilor*. În aceeași perioadă a primit sarcina de a conduce *Revista Ministerului Învățământului Public*, careia îi dă o orientare preponderent pedagogică. Această perioadă de bogată activitate practică și teoretică n-a durat decât puțin timp, pentru că din nou este suspectat de poliție și demis din funcția de inspector. În 1862 este trimis în străinătate pentru a studia la fața locului organizarea învățământului pentru fete și pentru a se documenta în vederea elaborării unui manual de pedagogie. Această trimitere avea semnificația unei deportări camuflata.

În timpul petrecut în străinătate (1862-1867), Ușinski a studiat experiența a numeroase școli și a elaborat lucrarea *Călătorie pedagogică prin Elveția* - una din valoroasele scrieri pedagogice cu caracter comparativ din a doua jumătate a secolului al XIX-lea; tot în acei ani a scris un nou manual de citire - *Cuvântul matern* și a început redactarea operei sale fundamentale *Omul ca obiect al educației*, cu subtitlul *O experiență de antropologie pedagogică*.

Întors în țară, nu mai este numit profesor. Continuă sa lucreze la *Omul ca obiect al educației*, reușind să termine și cel de-al doilea volum. Cel de-al treilea, pe care autorul îl considera ca fiind cel mai important, n-a mai apucat sa-l scrie, Ușinski s-a stins din viață în 3 ianuarie 1871 (stil nou), în vârsta de numai 47 de ani.

Stabilind momentele principale ale procesului de învățământ, Ușinski, a criticat orientările opuse, ce se manifestau în desfășurarea procesului de învățământ din epoca sa: una din ele punea elevul în contact direct cu concluziile științifice, fără a-i permite cunoașterea faptelor și prelucrarea datelor obținute prin percepere. Această orientare, pe care Ușinski o denumea *învățământ scolastic*, era considerată ca fiind specifică școlii germane. Fără îndoială că, făcând această afirmație, el nesocotea teoria pedagogică a lui Diesterweg, care insista asupra necesității unui învățământ intuitiv.

Cea de-a doua orientare, criticată de Ușinski, reducea procesul de învățământ la cunoașterea faptelor; un astfel de *învățământ empiric* era specific Angliei și Statelor Unite ale Americii. Ambele orientări erau considerate de el ca unilaterale. În concepția lui, procesul de învățământ trebuie să ofere elevului posibilitatea de a parcurge drumul de la particular la general - „drumul gigantic parcurs de omenire” în constituirea științei. Aceasta presupune utilizarea atât a *inducției*, cât și a *deducției*, antrenarea tuturor proceselor psihice în scopul dezvoltării intelectuale a elevilor.

Considerând că școala are dubla sarcină, de informare și formare, el își exprimă dezacordul față de alte două curente care împărțiseră în două tabere pe unii din pedagogii secolului al XIX-lea: *curentul culturii formale* și *curentul culturii materiale*. Între *însușirea cunoștințelor* și *dezvoltarea intelectuală*, considera Ușinski pe bună dreptate, este o strânsă legătură, una fără alta nu este cu putință. Școala trebuie să ofere elevilor posibilitatea de a cunoaște obiectele și fenomenele din realitate și, prin aceasta, să-i ajute să se dezvolte.

Lev Nikolaevici Tolstoi și formula sa de educație liberă (1828-1910)

Tolstoi și-a simțit vocația de educator încă din pririma tinerețe; la un an după ce și-a încheiat studiile universitare a deschis în satul natal școala sa, care și-a întrerupt însă în curând activitatea, pentru că Tolstoi a devenit ofițer, apoi s-a dedicat literaturii. După ce s-a

retras din armată a întreprins două călătorii în străinătate (1857-1862). Cu acest prilej a căutat să cunoască și sistemul de organizare a educației din alte țări. Nimic din ceea ce a văzut însă nu l-a mulțumit. Pretutindeni aceeași școală întemeiată pe autoritatea excesivă a educatorului; intuiția și conversația euristică, prezentate cu enuziasm de către Pestalozzi și Diesterweg în lucrările lor, se transformaseră în mijloace de înăbușire a spontanității și nevoii de activitate liberă a copiilor.

În 1859 el redeschide școala de la Iasnaia Poliana, care, cu unele întreruperi, a funcționat până în 1910. După 1861, Tolstoi însuși se stabilește aici, propunându-și să contribuie la îmbunătățirea stării țăranilor. Treptat, marele scriitor și-a conturat o concepție socială, prin prisma căreia a analizat societatea rusă din a doua jumătate a secolului al XIX-lea și a propus soluții, menite, după opinia sa să ducă la ameliorarea acesteia.

În **procesul de naștere al pedagogiei românești premoderne**, etapă care a fost numită a „pedagogiei premoderne în România” este fixată istoric între sec. XVIII – XIX, până la Marea Unire din 1 Decembrie 1918, sunt de remarcat două evenimente semnificative ce creează un cadru favorabil pentru afirmarea paradigmei educației psihocentriste: a) Legea asupra instrucțiunii (1864), adoptată la un interval relativ scurt de timp, după Unirea Principatelor Române (1859); b) înființarea Universității din Iași (1860) și apoi a Universității din București (1864) ce marchează nașterea învățământului superior în România.

„Legea asupra instrucțiunii” (1864) a dus, pe cale juridică-administrativă, la apariția unui nou sistem de învățământ național prin unificarea legislației învățământului din Moldova și din Țara Românească. Această „Lege” a fost elaborată în urma unui proces de creație pedagogică și socială, cu totul remarcabil din punct de vedere istoric (vezi Gabriela C. Cristea, 2001). Trebuie să remarcăm, fundamentarea psihologică și socială a principiilor legii care susțin ideea de unitate națională: unitatea școlii elementare de la sat și de la oraș; obligativitatea învățământului primar; unitatea legii; laicizarea învățământului; egalitatea în educație a sexelor; liceului unitar; organizarea învățământului tehnic – profesional; diferența dintre învățământul primar, secundar, superior în cadrul sistemului național de învățământ.

Problema psihologică și socială care va apare imediat după aprobarea acestei Legi este cea a imposibilității aplicării sale efective din cauze obiective (mai ales economice) și subiective (mai ales culturale). Dezbaterea generată va stimula gândirea pedagogică pe linia continuității etosului patriotic lansat de spiritul revoluționar pașoptist (vezi I. H. Rădulescu „Câteva cugetări asupra educației”, 1839; „Despre învățătura publică”, 1840; Nicolae Bălcescu, „Manualul bunului român”, 1850).

Direcția pedagogiei sociologice în epoca premodernă este reprezentată de doi precursori ai pedagogiei sociale: Constantin Dimitrescu - Iași, autorul primului curs de sociologie susținut la Universitatea din București, în 1897 și Spiru Haret, „marele ministru al școalelor”.

- **Constantin Dimitrescu - Iași** (1849-1923). Are contribuții importante în domeniul conceperii reformei învățământului, instituționalizată de prietenul său „ministrul școalelor”, Spiru Haret. Anticipează paradigma pedagogiei sociologice, dar promovează și unele idei favorabile pentru dezvoltarea învățământului pe bază psihologică: a) raportarea învățământului la morala oficială, dar și la cea individuală; b) raportarea învățământului la cultură privită ca ca factor social, dar și psihologic; c) dezvoltarea pedagogiei cu ajutorul a „două științe auxiliare”: etica (pentru studiul valorilor morale) și psihologia (pentru cunoașterea sufletului copilului); d) promovarea unor „principii bazate pe legile biologiei și ale psihologiei”; e) „stabilirea legăturilor asociative între ideile teoretice și aplicațiunea practică”; e) fundamentarea reformei cu argumente socio-pedagogice, adaptate la psihologia mediului educațional românesc; f) înțelegerea „nevoii de ideal” – o caracteristică a psihologiei umane.

- **Spiru C. Haret** (1851-1912). Este ministrul învățământului care a realizat reforma educației care a condus la crearea sistemului național de învățământ din România, la granița

dintre secolul XIX-XX. Este „omul școlii” care înțelege profund psihologia satului românesc, militând pentru ridicarea nivelului său cultural prin educație. Gândirea sa pedagogică, orientată social, respectă valorile psihologice ale educației. Susține și asigură legislativ: a) organizarea învățământului primar unitar și a învățământului liceal pe trei filiere, clasică, reală, modernă (plecând de la aptitudinile elevilor); b) „grija pentru orientarea școlară corectă” c) înlocuirea „bacalaureatului”, ca „examen de memorie”, printr-un „examen general de liceu, care evaluează gradul de maturitate psihică atins de elevi; d) înființarea grădinițelor prin „Legea pentru școlile de copii mici” (1909); e) înființarea de cursuri pentru adulți, cu participarea învățătorilor; f) înțelegerea importanței psihologice a nivelului de „instrucție generale; g) „trebuințele” psihologice proprii fiecărei „clase de școli” (trepte de învățământ); g) alegerea filierei liceului, „cu temei psihologic, mai târziu, la 15 ani”; h) „un scop întreit al școlii”, fundamentat psihologic: formarea de buni cetățeni; pregătirea generală, obligatorie; pregătirea pentru carierele profesionale; i) „școli de adulți pentru completarea instruirii ucenicilor din fabrici, ateliere și prăvălii”; j) principiile reformei învățământului românesc, „în sensul pedagogic cel mai larg”, cu impact psihosocial major: educația națională, educația patriotică, educația realistă și practică; diversificarea selecției și orientării profesionale; educația extrașcolară (prin mișcarea rămasă în istorie sub numele de „haretism”)

Începuturile teoriei pedagogice sunt asociate cu două contribuții înregistrate în mediul universitar: primul curs de pedagogie, susținut de Simion Bărnuțiu, la Universitatea din Iași; Ioan Găvănescu – Curs de pedagogie (1899). „Dezvoltarea gândirii pedagogice din Basarabia și Principatul Moldovei în prima jumătate a secolului XIX” consemnează: a) promovarea unor idei pedagogice progresiste în opera unor literați și oameni de cultură: C.Stamati – militează pentru un sistem educativ care să acorde atenție educației fetelor și promovării și învățământului bazat pe „o metodă bună și mai cu sistemă”; Alexandru Hîjdeu – anticipează concepția lui Haret despre rolul determinant al învățătorului în cadrul sistemului de învățământ, în susținerea legăturii dintre educație și instruire; Gh. Asachi – promotor al iluminismului în Moldova, care susține „concepția despre educație și instruire fundamentat pe principiile dreptului natural”, în spiritul lui Locke și Rousseau.

JURNAL DE UNITATE

- Ce am învățat?
- Ce aplic?
- Ce vreau să învăț?

Unitatea 8. Pedagogia modernă – „Educația nouă” și pedagogia psihologică experimentală

8.1 Ernst Meumann, Wilhelm August Lay, Alfred Binet - pedagogia psihologică experimentală/didactica experimentală

8.2 John Dewey, Maria Montessori, Edouarde Claparede, Ovide Decroly - „Educația Nouă”

8.3 Specificul alternativelor educaționale: Pedagogia Montessori; Pedagogia Waldorf; Pedagogia Curativă; Pedagogia Freinet; Planul Jena; Programul step-by-step

8. Pedagogia modernă – „Educația nouă” și pedagogia psihologică experimentală

Această perioadă în istoria pedagogiei poate fi identificată de:

- dezvoltare a pedagogiei moderne, la începutul secolului XX, la nivelul direcției „scientiste” de sub influența psihologiei în general, a psihologiei experimentale, aplicată în educație, în mod special. Ne referim la acel proces de „științifizare” a **educației promovate de pedagogia psihocentristă**, susținută de psihologi celebri din Germania (Lay, Meumann) și din Franța (Binet), cu contribuții esențiale la progresul necesar în domeniul unei științe socioumane specializată în cunoașterea resurselor interne ale celui educat (copilul, elevul etc.);

- cunoaștere și valorificare pedagogică a resurselor psihologice interne ale elevului, în diferite variante de reorganizare a învățământului ca proces didactic, a școlii ca instituție socială. fixăm istoric în prima jumătate a secolului XX este reprezentată de pedagogii incluși în curentul **Educația Nouă**, dezvoltat în mod special, în Europa, dar și din SUA. Plasăm în cadrul acestei coordonate numele unor pedagogi de renume precum Maria Montessori, Edouarde Claparede, Ovide Decroly, Adolphe Ferriere, în Europa sau John Dewey, ca reprezentant al „progresivismului”, în S.U.A. psihologiei experimentale stimulează procesul de „științifizare” al pedagogiei pe baza unui model orientat spre „educația psihocentrică”. Această coordonată propune un model de abordare a educației care marchează „actul de naștere al pedagogiei experimentale”, a cărei „paternitate îi revine lui Ernst Meumann la începutul secolului XX”. El este cel care a avansat „denumirea de pedagogie experimentală” [92], [2, p. 253-254].

8.1 Ernst Meumann, Wilhelm August Lay, Alfred Binet - pedagogia psihologică experimentală/didactica experimentală

Ernst Meumann (1862-1915), psiholog german celebru, discipol al lui W.Wund, întemeietor al psihologiei experimentale, care a lucrat în laboratorul de psihologie al lui Wund, dar și-a orientat cercetările sale în domeniul educației și al învățământului. Mai întâi, în colaborare cu un alt psiholog german celebru, W. A. Lay, a publicat lucrarea „Ghid pentru primul învățământ al calculului” (1898), lucrare ce anticipează cartea pe care Meumann a publicat-o în 1903, împreună cu Lay cu titlul de „Didactica experimentală”. Colaborarea cu W. A. Lay a continuat prin fondarea revistei „Pedagogia experimentală” [92]. Contribuțiile lui Meumann la inițierea și consolidarea unei paradigme psihocentriste a educației sunt legate de concepția sa referitoare la pedagogia experimentală. Ca și Ellen Key, el pleacă de la critica învățământului tradițional, magistrocentrist. Dar Meumann critică nu doar „magistrocentrismul”, ci, mai ales, caracterul abstract, filozofic al pedagogiei, reflectat la nivelul practicii didactice. În locul acestei tendințe neștiințifice, Meumann „propune o pedagogie de teren”.

Aportul adus de Meumann la elaborarea unei paradigme a educației psihocentriste este susținut nu doar de la un nivel practic, ci și prin problemele epistemologice pe care le sesizează, le ridică, le abordează, pentru a încerca o rezolvare utilă pedagogiei ca știință, ca teorie și practică a educației. În această perspectivă, el militează pentru o pedagogie înțeleasă ca știință empirică. Obiectul său de studiu specific este educația privită din perspectiva resurselor sale psihologice, aflate în centrul oricărui demers realizat prin metode științifice experimentale. În măsura în care se bazează pe metode de cercetare empirică – observația și experimentul – pedagogia are ca obiect de studiu specific o anumită realitate educativă, cea referitoare la resursele psihologice ale educatului.

Pedagogia experimentală, construită de Meumann *pe baza paradigmei educației psihocentriste*, nu are în vedere problemele filosofice legate de finalitățile sau de scopurile educației. Ea poate să confirme însă, validitatea anumitor scopuri și să propună, pe această bază, căi de îmbunătățire a instruirii, a învățării, a procesului de învățământ. Ernst Meumann are în vedere consolidarea statutului epistemologic al pedagogiei experimentale. De aceea, **modelul său de educație psihocentristă** (care pune în centrul educației resursele psihologice ale educatului), nu se reduce doar la evidențierea importanței metodelor de cercetare științifică, prin observare și experiment. „Pentru a servi practica educațională, teoria pedagogică propune principii și reguli normative”, dar și acestea, pentru a-i conferi educatorului încredere în munca sa, atât de delicată, trebuie întemeiate pe o cale specifică științei experimentale. În acest fel, măsurile pedagogice ale educatorului pot să fie întotdeauna fundamentate științific și experimental.

Modelul sau paradigma pedagogiei psihocentriste se bazează, în principal, pe relația optimă dintre măsurile pedagogice, luate în funcție de resursele psihologice ale educatului și metodele de cercetare științifică menite să confirme justetea deciziilor educatorului. Metodologia cercetării științifice empirice a realității pedagogice prezentată de educat (prin resursele sale psihologice) și de educator (prin deciziile sale didactice) este susținută, în primul rând, de

metoda experimentală, completată de alte metode: observația, introspecția, metode statistice, metode bazate pe introspecție.

O contribuție importantă, care va constitui o notă distinctă a modelului de cercetare pedagogică propus, este cea referitoare la distincția operată între metoda observației și metoda experimentală unde experimentul este o observare perfecționată și ridicată la un nivel superior, deoarece orice experiment urmărește cunoașterea fenomenelor care urmează a fi cercetate pe baza observării lor, în condiții perfect controlabile.

O **caracteristică a paradigmei pedagogiei psihocentriste** preia o parte din *calitățile caracteristice experimentului* care constituie condiții ale unei cercetări eficiente a realității educaționale prin mijloace științifice. Modelul cercetării pedagogice experimentale oferă paradigmei educației psihocentriste următoarele repere de ordin metodologic înțelese ca modalități de acțiune aflate la dispoziția educatorului, posibile în măsura în care este format științific:

- Educatorul are posibilitate de a provoca intenționat procese care urmează să fie observate;

- Educatorul are posibilitatea de a modifica procesul de instruire în raport de scopurile pedagogice;

- Educatorul are posibilitatea de a interveni pe parcursul procesului de învățământ în raport de rezultatele obținute, pentru îmbunătățirea activității;

- Educatorul are posibilitatea de a se comporta permanent ca un cercetător capabil să măsoare fenomenele observate sau anumite fenomene educaționale cu mijloace de analiză constatativă, cantitativă, statistică.

O altă **caracteristică a paradigmei psihocentriste** este impusă de calitatea distinctă pe care o are în educație, „*experimentul de tip natural*” ce corespunde mai bine modelului educațional care permite, în mod special, „*studierea spontaneității și productivității aptitudinilor copilului*”, în situații obișnuite și speciale (artistice, tehnice etc.).

Un argument în favoarea aprecierii operei lui Meumann, din perspectiva contribuției sale la conturarea unei paradigme a educației psihocentriste, îl constituie faptul că, în acest context, experimentul pedagogic apare ca o aplicare – în mediul educațional, în cunoașterea elevilor – a experimentului psihologic. *Aplicat în educație, în cunoașterea și stimularea elevului, experimentul psihologic devine experiment natural de tip pedagogic sau experiment pedagogic natural.*

Analiștii de domeniu vorbesc despre un experiment pur pedagogic, care se deosebește de cel psihologic, printr-o trăsătură esențială descrisă cu rigoare de Meumann – tendința de a verifica valoarea unor metode pedagogice sau valoarea didactică a unor materiale folosite în timpul predării prin experimentarea lor, în condiții perfect controlabile. Ca model metodologic, de integrat într-o paradigmă a educației psihocentriste, experimentul pedagogic este caracterizat prin câteva limite și mai multe avantaje. Limita principală a modelului constă în faptul că experimentele pun în evidență doar rezultatele cauzale dintre anumite fenomene repetabile la nivel microstructural (o lecție, o metodă, un mijloc de învățământ, o formă de organizare a instruirii etc.). Nu poate fi aplicat la nivelul valorilor pedagogice fundamentale, a finalităților educației, proiectate la scara sistemului de învățământ ca orientări strategice, de tip macrostructural. Avantajele modelului metodologic, bazat pe resursele experimentului pedagogic, în special ale experimentului pedagogic natural, sunt subliniate cu claritate de Ion Albușescu:

- a) conduce la o planificare riguroasă a cercetării pedagogice;

- b) permite repetarea unor observații, cu controlul condițiilor externe și interne ale fenomenului pedagogic studiat (o metodă, o lecție, o formă de proiectare, o formă de organizare a instruirii etc.).

c) are mai mare obiectivitate, situată dincolo de tentațiile subiective inerente ale cercetătorului;

d) stimulează colaborarea dintre cercetători, inclusiv între educatori, între profesori implicați în experimentarea unor metode și tehnici didactice, modele de proiectare și investigare educațională etc.

Obiectul cercetării experimentale „pur pedagogice” îl constituie, așa cum precizează Meumann, fenomenele educaționale referitoare la:

- Dezvoltarea fizică și mai ales psihică a elevilor, realizată pe parcursul școlarizării; cercetarea acestei probleme este considerată, fundamentul întregii pedagogii, ceea ce probează viziunea psihocentristă a autorului.

- Evaluarea unor aptitudini psihice ale elevilor importante pentru succesul în școală, în procesul de învățământ, aptitudini legate de calitatea percepțiilor, reprezentării, memoriei, gândirii, voinței, motivației și afectivității.

- Studiul personalității elevilor ca resursă și premisă a individualizării procesului de învățământ, pe parcursul fiecărei trepte școlare și în contextul caracteristicilor dezvoltării fiecărei vârste psihologice.

- Comportamentul elevilor în cadrul activităților școlare, în organizarea timpului pentru învățare și a timpului liber, în studiul individual.

- Comportamentul profesorului în activitatea școlară, în alegerea și susținerea metodelor și mijloacelor didactice în funcție de particularitățile psihice ale elevilor și de scopurile educative.

Cercetarea pedagogică experimentală servește unui scop general superior - îmbunătățirea continuă a practicii școlare, educaționale, în mod special a muncii elevilor și a profesorilor, care este integrat în modelul pedagogiei psihocentriste pe care Meumann o inițiază prin mijloacele cercetării științifice experimentale, aplicate în mediul educațional natural.

Zona principală de influență, exercitată de acest model sau paradigmă, este didactica, după cum o demonstrează și una dintre operele pedagogice importante scrise de Meumann (în colaborare cu Lay) – „Didactica experimentală” (1903). Modelul psihocentrist de orientare experimentală, oferă un cadru paradigmatic de evoluție a „didacticii”, în calitate de domeniu al pedagogiei psihologice, centrată asupra a două probleme fundamentale:

(1) „Activitatea de predare a profesorului – materia și mijloacele predării”.

(2) „Munca prestată de elevi”, învățarea, care este prioritară, în măsura în care intră, „mai mult decât predarea, în sfera cercetării empirice”.

Teoria pedagogică a lui Meumann propune un model de abordare a **relației dintre predare și învățare** care poate fi integrat în structura de funcționare a unei paradigme a pedagogiei psihocentriste. Predarea apare ca o componentă statică, pe care pedagogia experimentală nu o poate controla, evalua. După cum argumentează Ernst Meumann, predarea în măsura în care „este un element dat, nu intră în sfera cercetării empirice”. În acest context, cercetarea pedagogică experimentală este orientată asupra „muncii elevului”, a învățării ca „acțiune conștientă” cu un dublu scop:

(a) „subiectiv”- acțiune executată asupra propriei persoane, în vederea potențării personalității, îmbogățirii cunoștințelor, dezvoltării abilităților elevilor;

(b) „obiectiv” - cu sens social, în perspectiva dobândirii sau însușirii unor valori sociale, utile elevului, puse atât în slujba propriei persoane, cât și a întregii societăți, a omenirii.

Modelul cercetării pedagogice experimentale, pure, naturale, sursă a unei paradigme a educației psihocentriste, este orientat și valorificat prioritar în analiza proceselor învățării, realizate de elevi, proces care depinde de trei factori:

a) personalitatea elevului, privită în ansamblul său, ca produs al tuturor resurselor sale cognitive, motivaționale, afective, volitive, caracteriale etc.;

b) comportamentul elevului în timpul activității de învățare susținut prin mai multe calități ale gândirii, memoriei, atenției, limbajului (extern și intern), atenției etc.;

c) condițiile obiective existente în clasă, în școală, dar și în familie, în comunitatea locală etc., care influențează calitatea învățării (profesorii cu personalitatea lor și metodele utilizate, colegii din clasă, membrii familiei, grupul de prieteni etc.).

Cele două acțiuni care se intersectează în clasă, în cadrul procesului de învățământ – predarea și învățarea – abordate efectiv ca obiect al cercetării experimentale, sunt integrate în activitatea de instruire. Aceasta la rândul său, privită global, ca subsistem al activității de educație, în general, ca expresie sintetică a activității școlare, în mod special (realizată în clasă, dar și în afara clasei de elevi), devine, astfel, obiect de cercetare experimentală, preluat efectiv, prin mijloace științifice, de pedagogia psihologică / psihocentristă experimentală.

Paradigma psihocentristă sau a pedagogiei (educației) psihologice (psihocentriste), este centrată asupra a trei *direcții mari de perfecționare a instruirii școlare*:

1) Transmiterea de cunoștințe școlare prin metode didactice adecvate, care pot fi provocate și controlate experimental;

2) Dezvoltarea capacităților psihice ale elevilor care susțin învățarea în clasă, dar și în afara clasei, capacități care se referă la spiritul de observație, la procesele memoriei, la operațiile gândirii, la resursele creative ale imaginației, la concentrarea atenției etc.

3) Formarea conduitei morale a elevilor ca urmare a încurajării și a stimulării muncii de calitate prin modelul predării – oferit de profesor, cu efecte multiple în procesul învățării ce implică depășirea numeroaselor obstacole prin efort de voință, prin atitudini motivaționale și caracteriale superioare.

O altă contribuție importantă, în domeniul conceperii pedagogiei, în viziunea paradigmei psihocentriste de orientare experimentală, este adusă de Meumann, așa cum am amintit deja și în intervențiile noastre anterioare, în zona epistemologiei. Marele psiholog german, preocupat atât de mult de perfecționarea proceselor de învățare ale elevilor, pledează, în limitele concepției sale psihocentriste experimentale, în favoarea autonomiei pedagogiei. În opinia sa pertinentă epistemologic, „pedagogia nu este nici psihologie aplicată, nici etică aplicată, nici logică aplicată etc.”. Pedagogia este o știință de sine stătătoare despre realitatea educativă, existentă în școală, dar și în afara școlii, în diferite medii ale societății. „Oricât de multe dintre rezultatele psihologiei generale, ale patologiei, pedologiei, logicii, eticii, esteticii ar fi folosite pentru scopurile proprii, ea (pedagogia) prezintă totuși acele rezultate dintr-un punct de vedere folosit numai de ea, acela al educației”.

În aceeași ordine de idei, în perspectivă epistemologică, trebuie evidențiat modul în care Meumann înțelege să ridice și să rezolve problema raporturilor dintre pedagogia experimentală – pe care cercetătorul german o promovează – și sistemul științelor pedagogice. Pe de o parte, pedagogia experimentală este o disciplină de bază în cadrul științelor pedagogice, în acord cu paradigma educației sau a pedagogiei psihocentriste. Pe de altă parte, pedagogia științifică nu se reduce la pedagogia experimentală. În acest sens, este evocată importanța pedagogiei filosofice preocupată, în mod special, de studiul valorilor și al finalităților educației, a scopurilor și obiectivelor activității de instruire. Celelalte științe pedagogice sau ramuri ale „pedagogiei științifice”, susțin și dezvoltă, prin mijloace proprii, demersurile pedagogiei filosofice și ale pedagogiei experimentale. Ernst Meumann se referă la pedagogia tineretului, metodică educației și a învățământului, pedagogia mijloacelor și materialelor de educație, pedagogia argumentării educației și a învățământului etc.

Wilhelm August Lay (1862-1926), este *coautor, alături de Ernst Meumann*, a cărții intitulată programatic „*Didactica experimentală*” (1903). După cum remarcă Ion Albușescu, Wilhelm August Lay, deși este inițial colaborator al lui Meumann, se deosebește de acesta prin „radicalismul scientist promovat”. Acest reper se regăsește și se intercalează la nivelul premiselor gândirii sale pedagogice, infiltrată de un radicalism scientist pronunțat, imprimat și în cadrul concepției generale și în planul metodologiei adoptate, în mod explicit.

O primă premisă, aflată la baza modelului promovat de Wilhelm August Lay, o constituie încrederea puternică, aproape nelimitată a cercetătorului german, în **metoda experimentală aplicată în educație și în instruirea școlară**. Forța sa apare și se manifestă și în mod independent și alături de *metoda observației și de metodele statistice*.

O a doua premisă, care marchează o notă specifică imprimată paradigmei educației psihocentriste, este cea care pledează pentru **o pedagogie bazată pe cunoașterea științifică (experimentală) a copilului și a factorilor educativi (profesor, școală, familie, metode didactice, material didactic etc., care acționează asupra lui)**.

O a treia premisă a modelului promovat de Wilhelm August Lay este cea **a metodelor cantitative necesare pentru compararea rezultatelor obținute la nivelul practicii educației și al instruirii, care înseamnă, în special „experiență didactică”**.

Paradigma pedagogiei psihocentriste / psihologice pe care o putem desprinde din analiza concepției lui **Wilhelm August Lay** despre educație se bazează pe cunoașterea elevului. Copilul, elevul este obiectul educației, activitate condusă după „o normativitate relativă”, aplicată diferențiat conform vârstei psihologice. *Modelul psihologic al cunoașterii elevului*, include două repere importante:

(1) Acțiunea factorilor educației: a) individuali – capacitățile de învățare ale elevului; b) sociali - clasa de elevi, școala, grupul de prieteni, familia, comunitatea locală; c) naturali – condițiile geografice, climaterice, demografice etc.;

(2) Acțiunile elevilor ca expresie a aptitudinilor și deprinderilor probate în învățare, în muncă, în societate, în creație, în mediul școlar și extrașcolar.

Elementele sau componentele principale ale cercetării experimentale sunt aplicate nu doar la nivel general (în didactica generală), ci și particular în didacticele particulare, aplicate pe domenii – matematică, fizică etc. și pe vârste psihologice și școlare – învățământ primar, secundar etc.). În domeniul didacticilor aplicate, Wilhelm August Lay a scris lucrarea „Predarea aritmeticii pe baza pedagogiei experimentale” (1898).

Paradigma pedagogiei (educației) psihocentriste este reflectată și în cadrul unei lucrări cu un titlu înșelător care ar sugera o perspectivă sociologică sau de politică a educației – „Școala acțiunii ca reformă școlară în conformitate cu natura și cultura”(1911). Și la acest nivel „abordările sale sunt de natură psihologică”.

Educația preconizată de Wilhelm August Lay este una dictată efectiv de o anumită „pedagogie a acțiunii” care are o bază culturală (valorică), dar, mai ales, una biologică. El propune de fapt „o teorie biologică mecanicistă, care consideră că orice contact al unui organism cu lumea provoacă o reacție biopsihică”.

Educația centrată pe resursele biopsihice ale educatului, ca reacție la contactul cu realitatea pedagogică (a școlii, a materiei predate, a metodelor didactice utilizate, a scopurilor valorice propuse), este bazată pe trei acțiuni biopsihice:

(a) Perceperea semnalului oferit de realitate;

(b) Prelucrarea rezultatelor percepute;

(c) Reacția ca expresie a ceea ce elevul a perceput și prelucrat informațional, în special pe bază psihosenzorială.

Procesul educativ este conceput, astfel, de **Wilhelm August Lay** ca unul psihosenzorial, bazat pe relația cauză - efect, dezvoltată gradual prin:

- Acțiunea de receptare a informațiilor, ca impresii psihosenzoriale provenite din exterior;

- Acțiunea de prelucrare a impresiilor pe bază senzorială;

- Acțiunea de reacție la impresiile prelucrate, conștientizate de elev, la nivel de lanțuri de reacții la solicitările mediului (didactic, extradidactic etc.).

La nivelul școlii, acest „proces educativ”, de un tip special, este promovat de Wilhelm August Lay în limitele teoriei și a paradigmei sale, una a educației psihologice. Acest „proces educativ” realizat ca expresie a unui model formativ psihocentrist (centrat pe impresii și reacții

psihosenzoriale) este stimulat pe baza unor activități didactice dirijate prin metode de acțiune practică: desen, modelaj, dans, muzică, lucrări practice, muncă productivă - toate concepute ca „reacții adecvate față de mediu” etc.

Alfred Binet (1857-1911) este „*promotorul pedagogiei experimentale*” în Franța, pe care o susține la nivel paradigmatic ca director al Laboratorului de psihologie fiziologică de la Sorbona (1894) și ca autor al unor lucrări de referință concepute în spiritul modelului educației psihocentriste:

- „Studiul experimental al inteligenței” (1903) – inteligența fiind o resursă psihologică importantă în cadrul educației, instruirii, învățării;

- *Idei moderne despre copii* (1909) - carte care promovează principiul raportării copilului (educatului) la sine, la progresele sale înregistrate continuu în cadrul procesului educativ, al procesului didactic.

Pedagogia, ca știință experimentală, este construită și dezvoltată în *spiritul paradigmei psihocentriste* care consideră activitatea de educație, o activitate care are ca scop adaptarea educatului – cu calitățile sale psihofiziologice specifice – la mediul școlar și social (comunitar). Educația reprezintă o activitate care urmărește adaptarea individului, a educatului, a copilului, a elevului, la mediul de viață școlară și socială, care implică măsurarea rezultatelor, cuantificarea lor, pe termen scurt, dar și lung.

Paradigma pedagogiei psihocentriste, în varianta *proiectată de Binet*, implică ideea măsurării rezultatelor educației pe termen lung, prin punerea în evidență „a eficienței învățământului cu ajutorul unor probe standard”. **Ideea modernă de „progres al elevilor” este legată de resursele evaluării individualiste, cu caracter continuu formativ**, menită să descopere cauzele reușitei sau ale nereușitei elevilor, care țin de resursele lor psihologice, de eficacitatea metodelor și proceselor didactice utilizate de profesor.

Remarcăm, deci, faptul că *paradigma psihocentristă a educației*, în varianta *propusă de Binet*, face apel nu doar la „*tehnicile menite să cunoască resursele psihologice ale elevilor* (în special cele cognitive, raportate la inteligența generală și la inteligența școlară), ci și la *metodele didactice și de evaluare*. La acest nivel trebuie concepută și promovată „noua pedagogie”, cea care implică „o metodologie inedită”, bazată pe observație și experiment științific. Această „nouă pedagogie”, construită în spiritul paradigmei psihocentriste bazată pe metodologia de tip experimental „ne permite să ne aplecăm mai mult spre sufletul copiilor noștri”, a elevilor care învață în mediul școlar. Ea are ca linie paradigmatică, metodologică și praxiologică, ideea modernă a descoperirii modelului eficient prin care putem „asigura educația memoriei, a judecății și a voinței”, adică realizarea eficientă a procesului formativ prin cunoașterea și valorificarea la maximum a celor mai importante resurse psihologice ale educatului .

În această perspectivă, pedagogia psihologică a lui Binet, constituie o tehnologie de tip pedocentric, „o pedotehnie, o știință despre tehnica creșterii copiilor, formată pe baza psihologiei infantile, dar constituindu-se autonom de psihologie”.

Cartea „*Idei moderne despre copil*”, publicată în 1909, generalizează paradigmatic, teoretic și metodologic, cercetările psihologice și pedagogice întreprinse de Binet în Laboratorul său experimental organizat la Paris. Alfred Binet valorifică datele obținute experimental despre dezvoltarea fizică și psihică (logică - inteligență, memorie și afectivitate). El insistă asupra **relației dintre dezvoltarea fizică și dezvoltarea intelectuală**, temă importantă în cadrul *concepției sale psihologice (psihocentriste) despre educație*. Această concepție pedagogică se bazează pe **două idei care constituie scheletul paradigmei educației psihocentriste**, promovată de Binet:

1) „Pedagogia trebuie să pornească de la o cercetare în profunzime a psihologiei copilului”, cercetare care vizează toate resursele psihologice ale copilului, ale elevului și cele cognitive (senzoriale, logice, intelectuale) și cele noncognitive (afective, volitive, motivaționale, caracteriale).

2) Pedagogia trebuie să se bazeze pe o metodologie adecvată în raport cu „diferențele individuale, existente între copii, între elevi, care sunt mai mari în cazul proceselor psihice superioare (gândire, inteligență), decât în cazul celor inferioare”.

Pedagogia psihologică este proiectată de Binet ca paradigmă centrată pe activitatea proprie a elevului, bazată pe „procesele superioare” pe „reflexe inteligente”. Cunoașterea lor pe căi științifice, experimentale, permite educatorului, profesorului, valorificarea lor prin individualizarea procesului instructiv. Astfel, învățământul, în ansamblul său, prin conținuturile și metodele propuse „trebuie să fie un stimulent, determinând pe elev și cerând de la el o activitate inteligentă”.

Analize mai recente îl consideră pe Alfred Binet „inițiator al paradigmei pedagogiei psihologice care pune în centrul educației cerințele interne ale personalității copilului (elevului)”. Astfel, „în plan istoric (...) opera psihologică a lui Binet a reprezentat pentru paradigma pedagogiei / educației psihocentriste ceea ce a reprezentat pentru paradigma pedagogiei / educației sociocentriste, opera sociologică a lui Emile Durkheim – cele două paradigme înfruntându-se pe tot parcursul secolului XX, o caracteristică specifică pedagogiei moderne”.

Ca inițiator al paradigmei pedagogiei psihologice, A. Binet promovează și susține, teza de bază a centrării procesului de educație și de instruire pe resursele interne ale elevului, în special pe cele cognitive, concentrate la nivelul inteligenței. Metodologia de cercetare trebuie orientată astfel în direcția cunoașterii nivelului de dezvoltare al inteligenței copilului (elevului) prin utilizarea „testelor de inteligență”. Normativitatea pedagogiei psihologice este exprimată și susținută prin două principii generale: 1) Cercetarea funcțiilor inteligenței copilului (elevului) din perspectiva dezvoltării; 2) Transformarea elevului din ascultător în factor activ. Aceste două „principii generale” promovează la nivelul practicii instruirii „un principiu didactic fundamental – principiul individualizării (...) care poate fi realizat prin cunoașterea resurselor psihologice ale copilului, ale elevului, prin instrumente specifice – testele care măsoară stadiul inteligenței (vezi „Scara metrică” Binet-Simon).

8.2. John Dewey, Maria Montessori, Edouarde Claparede, Ovide Decroly - „Educația Nouă”

Mișcarea „Educația Nouă” constituie un reper istoric de mare întindere și amplitudine. Curentul „Educația Nouă” a fost lansat la granița dintre secolele XIX-XX, a evoluat în prima jumătate a secolului XX și a exercitat o influență puternică la nivelul dezvoltării teoriilor despre instruire și educație pe tot parcursul secolului XX, cu efecte prelungite până în prezent. Linia directoare principală a fost una apropiată de paradigma pedagogiei sau a educației psihologice / psihocentriste care a urmărit (și are în vedere și în prezent), centrarea pe copil, pe elev, pe student, pe cel educat, realizabilă prin cunoașterea și valorificarea deplină, în special în cadrul procesului instructiv-educativ, a resurselor sale interne, psihologice, de ordin cognitiv, dar și noncognitiv (afectiv, motivațional, volitiv etc.).

Analiza istorică și hermeneutică a genezei, a evoluției și a consecințelor majore ale „**Educației Noi**”, de la începutul secolului XX până în prezent, a condus la următoarea clasificare a etapelor care marchează dezvoltarea acestui important curent de gândire pedagogică, în special din perspectiva contribuțiilor sale la afirmarea paradigmei pedagogiei / educației psihocentriste / psihologice:

- *Etapa lansării „Educației Noi”* ca mișcare de idei pusă în slujba cunoașterii și valorificării resurselor psihologice ale elevului;

- *Etapa promovării „Educației Noi”* ca mișcare de idei care susține „Școala Activă”;

- *Etapa implementării ideilor „Educației Noi”* la nivelul elaborării unor teorii psihologice ale învățării aflate la baza unor modele de instruire și educație menite să valorifice, mai eficient, toate resursele personalității educatului (copil, elev, student, dar și adult etc.).

Etapa lansării „Educației Noi” este o primă etapă, lansată la granițele dintre secolele XIX-XX, afirmată în primele decenii ale secolului XX, în contextul promovării insistente a tezei

„centrării pe copil”, pe cerințele sale psihologice, în special pe cele de ordin acțional și motivațional.

Istoricii pedagogiei, citându-l pe marele filozof al educației americane, John Dewey – el însuși un inițiator al mișcării „Educației Noi” – consideră că „Educația Nouă” reprezintă „o revoluție coperniciană” în educație, prin saltul realizat de la centrarea pe profesor, pe conținuturile predate de acesta în mod dirijist, la centrarea pe copil, pe trebuințele și interesele sale, pe nevoia sa de acțiune naturală și de învățare cu plăcere, cu satisfacție conform impulsurilor și resurselor sale pozitive, interne.

Sursele de inspirație ale curentului „Educația Nouă” sunt:

a) opera lui Jean-Jacques Rousseau (teza centrării educației pe „natura copilului care este bună”, dar pe care societatea o corupe);

b) opera lui Ellen Key (teza încrederii nelimitate în resursele interne ale copilului, care trebuie să-l oblige pe educator „să se aplece în fața Măriei Sale copilul”);

c) dezvoltarea pedagogiei psihologice experimentale, centrată pe necesitatea cunoașterii resurselor interne ale copilului, ale elevului, care trebuie să fie așezate temeinic (utilizând metodele cercetării experimentale, inclusiv testele de inteligență) și solid (respectând anumite principii generale și specifice) la baza educației și a instruirii (Meumann, Lay, Binet).

În etapa lansării curentului „Educația Nouă” sunt afirmate „*principiile fundamentale*” ale acestei mișcări de idei pedagogice progresiste. Cele patru principii fundamentale sunt susținute de „toți marii săi reprezentanți (...), fiecare dintre ei reușind, în mod deosebit, să pună în evidență, mai ales unul dintre acestea”:

1) Principiul acțiunii practice eficiente abordată pedagogic ca sursă a cunoașterii (principiu promovat de pedagogul american John Dewey);

2) Principiul valorificării libertății de manifestare a copilului la nivel de condiție de bază a educației de calitate (principiul susținut de Maria Montessori);

3) Principiul realizării unei „educații funcționale”, bazată pe satisfacerea trebuințelor copilului, elevului, educatului (principiu susținut de Edouarde Claparede);

4) Principiul organizării conținutului instruirii pe baza celor mai importante categorii de interese ale copilului, elevului, educatului (principiu susținut de Ovid Decroly).

Toate cele patru principii ale „Educației Noi” se încadrează în axiomatica proprie unei paradigme a educației psihocentriste aflată la baza reconstrucției unei pedagogii psihologice, bazată pe valorificarea, la un nivel superior, argumentat științific, a ideilor mesianice susținute de Rousseau și de Key, cristalizate în teorii originale, „cu amprente individualiste”, care pun accent pe resursele individuale ale fiecărei personalități educate, instruite, într-un mediu formativ specific, favorabil dezvoltării sale.

John Dewey (1859-1952), ca reprezentant al pragmatismului american, (afirmat în filozofie și în societate) pune ***accent pe rolul determinant al acțiunilor practice ale elevului***, considerate ***sursă a învățării eficiente în școală și în afara școlii***. Educația gândită în spiritul unei paradigme psihologice, presupune „organizarea aptitudinilor” elevului care asigură dezvoltarea acestuia „creșterea” sa după cum se exprimă Dewey. *Metodologia eficientă a educației, a instruirii, este cea în care „elevul învață făcând, lucrând* (learning by doing – învățare prin acțiune)” este aplicată efectiv de John Dewey în „Școala experimentală” de la Chicago, înființată de el încă din 1896. În cadrul ei „copiii continuau în clasă activitatea pe care o desfășuraseră acasă”.

Procesul de învățământ este conceput de Dewey în funcție de cerințele psihologice ale copilului, nu doar de cele ale curriculumului, elaborat ca și conținut științific. Orice activitate, realizată în cadrul procesului de învățământ, trebuie să „răspundă trebuințelor copilului”, să se bazeze permanent pe valorificarea experienței acestuia. Noua educație, proiectată de John Dewey în spirit pragmatic, „devine, astfel, o organizare și o reorganizare a experienței” elevului. Ea

valorifică efectiv și în mod adecvat, interesele educatului care exprimă o dimensiune profundă a resurselor sale psihologice intrinseci [142], [57].

Maria Montessori (1870-1952) pune în centrul *educației respectarea deplină a libertății de manifestare și exprimare a copilului*. Autoarea are în vedere perioada de debut a educației, cu referință specială la formarea copilului în mediul preșcolar, pentru care Montessori a proiectat, în 1907, instituția denumită „Casa dei bambini”. Ideea de respectare și de valorificare deplină a libertății celui educat, constituie premisă și condiție psihologică fundamentală pentru reușita educației la vârsta preșcolară, atât de importantă pentru individ, cât și pentru familie, pentru comunitate, pentru societate în perspectivă imediată și mai ales pe termen mediu și lung.

Metodologia de cercetare, avansată de Maria Montessori, preia critic *tehnicile propuse de psihologia experimentală*. În „Metoda pedagogiei științifice”, Maria Montessori critică tendința pedagogiei experimentale de a reduce cunoașterea copilului „la măsurători antropometrice și la întocmirea unor statistici care surprind doar semnul exterior al realității psihice infantile”. Metoda propusă de ea este cea a observării copilului în condițiile manifestării libere a acestuia într-un „mediu convenabil” care respectă integral natura specifică a personalității sale [96].

Metodologia didactică se bazează pe cunoașterea „sufletului copilului care nu se dezvoltă la întâmplare”, ci pe baza resurselor sale psihologice, a instinctelor specifice „perioadei senzitive”. În acest sens, „libertatea devine o metodă de educație”. Ea implică folosirea unui material didactic bogat (figuri, corpuri geometrice de diferite mărimi și culori) valorificat nu doar în joc, ci și în muncă de construcție care oferă satisfacții speciale. Ea consideră că deja la copii „se manifestă și instinctul muncii (munca fiind instinctul fundamental al omului)”. În plan psihologic, „munca angajează mâna care este instrumentul de exprimare al inteligenței umane, este organul minții”.

Scopul educației preșcolare, realizat în prima copilărie, este de „a dezvolta acest organ al minții”. Este convingerea și concluzia pedagogică exprimată de Maria Montessori – „în prima copilărie, mâna ajută dezvoltarea inteligenței” într-un mediu care creează premisele și condițiile pentru manifestarea optimă a libertății de acțiune a copilului conform resurselor sale psihologice interne [144, p. 51-57], [96].

Edouarde Claparede (1873-1940) pune în centrul *educației trebuințele copilului*. Dacă acestea vor fi cunoscute și respectate în spiritul unei pedagogii psihologice, vom putea proiecta și realiza în mod permanent „o educație funcțională” într-un mediu formativ adecvat, pe care Claparede îl numește „școala pe măsură”. La baza concepției despre educație a lui Claparede se află „tezele psihologiei funcționale”: a) trebuința elevului reprezintă „excitantul ce produce reacția”; b) obiectul învățării trebuie propus în raport de trebuințele elevului, interiorizate ca și interese. Ca urmare, educația funcțională valorifică „sinteza cauzală obiect – trebuință care se manifestă pe plan psihologic sub forma interesului”.

Etapetele procesului de educație funcțională respectă psihologia formării și manifestării intereselor elevului (în joc, în învățare, în valorificarea inteligenței sale naturale), în cadrul activităților de instruire:

1) „trezirea unei trebuințe, a unui interes, a unei dorințe care inițiază și provoacă sursele învățării;

2) declanșarea unei reacții (n.n. psihologice) menită să satisfacă (n.n. pedagogic) această trebuință;

3) stimularea cunoștințelor prin care reacția respectivă poate fi controlată, îndrumată și condusă (n.n. pedagogic) spre scopul (n.n. pedagogic) propus” .

Ovide Decroly (1871-1932) pune în centrul *educației interesele copilului, ale elevului concepute ca trebuințe interiorizate psihologic în contextul mediului natural și social în care trăiește acesta*. Teoria sa educațională, bazată pe cunoașterea și valorificarea celor mai importante interese ale elevului, fixate în raport de existența sa naturală și socială, „are ca deviză „școala pentru viață, prin viață”. *Metodologia de cercetare* utilizată de Decroly pentru

cunoașterea resurselor psihologice ale copiilor, preluată din psihologia experimentală a evidențiat necesitatea abordării globale a acestora în cadrul procesului de învățământ în raport de interesele acestora. *Organizarea procesului de învățământ* într-o perspectivă psihologică globală, adaptată la specificul intereselor copiilor va fi realizată astfel, nu în raport de discipline școlare, care fărâmițează cunoașterea, ci în funcție de interesele elevilor. „Unitățile de învățare” sunt proiectate, astfel, în funcție de patru categorii de „centre de interes”, considerate semnificative de Decroly. El are în vedere interesele psihologice legate de: a) hrană; b) lupta împotriva intemperiilor; c) apărarea de diverse pericole; d) nevoia de a lucra și de a se odihni.

Proiectarea instruirii implică respectarea acestor patru categorii de „centre de interes”. Eficiența sa depinde de capacitatea educatorului de structurare a activității elevului pe baza a trei acțiuni psihologice, evidențiate deja de reprezentanții pedagogiei psihologice (Lay, Meumann):

a) observarea – cultivată în raporturile copilului cu mediul natural și social pentru obținerea informațiilor esențiale, utile pentru satisfacerea intereselor sale;

b) asocierea – raportarea informațiilor, dobândite prin acțiunea de observare, la alte informații deținute deja, în vederea sistematizării lor și a fixării lor la nivel de cunoștințe utile în mediul școlar și extrașcolar;

c) exprimarea – comunicarea informațiilor, a cunoștințelor dobândite, în diferite forme (verbale, practice – modelaj, gospodărie, creșterea animalelor, îngrijirea plantelor; artistice – muzică, desen, teatru).

Metodologia didactică, promovată în acest context de organizare și proiectare a instruirii, este una bazată pe „metoda globală” utilizată în special în învățarea și perfecționarea cititului și a scrisului. Această metodă globală a fost apreciată și aplicată de numeroși practicieni și adoptată teoretic și de celebrul psiholog Jean Piaget, un reprezentant al celei de-a treia generații de susținători ai pedagogiei psihologice sub genericul „Educației Noi”. Influența teoriei lui Decroly a depășit atât limitele paradigmei pedagogiei psihologice, cât și granițele Europei. Ea a inspirat metoda proiectelor promovată în S.U.A. la inițiativa lui Dewey, metodă dezvoltată ulterior de Kilpatrick (Project Teaching) într-o formulă didactică și extradidactică deschisă spre învățarea prin cercetare, utilizată cu succes până în zilele noastre.

8.3. Specificul alternativelor educaționale: Pedagogia Montessori; Pedagogia Waldorf; Pedagogia Curativă; Pedagogia Freinet; Planul Jena; Programul step-by-step

Ion Albulescu (2014) în lucrarea sa *Pedagogii alternative* vine cu o abordare cu referire la pedagogia alternativă.

La începutul secolului XX, pedagogia tradițională, care pusese în centrul preocupărilor sale rolul profesorului și conținutul învățământului, ignorând nevoile specifice copilului și societății, nu-i mai mulțumea pe mulți dintre cei preocupați de problematica educației. Critica vechiului sistem de educație, așa cum se realiza el efectiv, nu a întârziat să apară, vizând îndeosebi intelectualismul steril prezent în procesul instruirii, nerespectarea vârstei copilului, slaba preocupare privind pregătirea copiilor pentru viață, practicarea unor metode de predare preponderent pasive, care înăbușeau spontaneitatea și inițiativa elevilor etc. În urma unor astfel de critici și din dorința de modernizare a școlii a apărut curentul pedagogic „Educația nouă”.

Curentul „Educația nouă”, reprezentat de pedagogi remarcabili precum Ellen Key, Édouard Claparède, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, John Dewey, respingea generalizările și abstractizările premature, frecvente în învățământul vremii, sistematizările științifice oferite de-a gata în procesul instruirii, conținuturile ideatice sterile cu care era îndopat elevul sau predicile ținute în scopul realizării educației morale. Desigur, criticile de acest fel începuseră mult mai devreme. De pildă, Friedrich Adolf W. Diesterweg vorbea încă de la mijlocul secolului al XIX-lea despre valoarea formativă a activității personale a copilului, despre necesitatea diferențierii și individualizării instruirii, despre utilizarea metodelor interactive, educarea unui copil liber, ferit de arbitrariul și despotismul dascălului. De fapt, în teoria pedagogică accentul nu se mai punea de ceva vreme pe dascăl și pe metoda utilizată de acesta, ci

pe activitatea desfășurată de copil, însă în planul practicii educative o astfel de deplasare de accent era încă departe de a se îndeplini. Intelectualismul steril, didacticismul sau autoritatea discreționară a dascălilor continuau să caracterizeze activitatea școlară.

Curentul pedagogic intitulat „Educația nouă“ s-a dezvoltat pornind de la critica acestor realități și a adus inovații importante în domeniul educației.

„Educația nouă“ a cunoscut o largă răspândire în primele decenii ale secolului XX. Noua atitudine față de copil, față de trebuințele sale oferea perspectiva unei schimbări semnificative a procesului de educație, așa că a atras numeroși adepți, printre ei aflându-se și Maria Montessori. Instituția de educare a copiilor preșcolari (Kindergarten) creată de Friedrich W. Fröbel s-a bucurat, încă de la începutul secolului XX, de o dezvoltare rapidă, însă teoria pedagogică elaborată de el era din ce în ce mai puțin adecvată epocii și spiritului nou care își făcea loc în gândirea și practica pedagogică. Tocmai în aceste condiții a apărut concepția Mariei Montessori, care continua opera lui Friedrich W. Fröbel, însă o depășea atât din punct de vedere teoretic, cât și practic.

<http://www.scritub.com/profesor-scoala/ALTERNATIVE-EDUCATIONALE-PEDAG2421421620.php>

PEDAGOGIA WALDORF

Pedagogia Waldorf a fost creată la începutul secolului XX de către Rudolf Steiner, la inițiativa directorului fabricii de țigarete Waldorf Astoria, Emil Molt. Ea se bazează pe antropologia dezvoltată de Rudolf Steiner în cursurile de introducere ținute în toamna anului 1919, înainte de începerea primelor clase. În lume, acest sistem educativ are o largă răspândire. De la început, organizatorii și-au propus realizarea unei școli la baza careia să stea concepții pedagogice noi, care au în vedere arta educării, nu doar a omului pamântean, ci și a omului sufletesc și spiritual.

Această educație este orientată antropologic, ținând seama de necesitățile și capacitățile fiecărui individ. Conținutul disciplinelor nu urmărește însusirea acestora, ci să stimuleze interesul copilului pentru cunoaștere. Dezvoltarea gândirii, simțirii, voinței copilului sunt obiectivele esențiale ale acestei alternative educationale.

Pedagogia Waldorf se bazează și funcționează pe baza unui număr de 7 principii pedagogice. Principiul fundamental este abordarea integrală a ființei umane conform cu specificul vârstei și având ca țel dezvoltarea personalității copilului. Principiul educației permanente se referă la faptul că educația începe odată cu nașterea ființei umane și devine o dimensiune a existenței sale pe parcursul întregii vieți. Principiul organizării ritmice a situației educationale-această organizare ritmică este reflectată în pedagogia Waldorf prin planificarea pe "epoci de studiu". Crearea unui ambient adecvat obiectivelor este cel de-al patrulea principiu, în timp ce principiul asigurării unui echilibru între teorie și practică are în vedere obiectivul pedagogiei Waldorf de a forma și dezvolta elevul nu doar din punct de vedere cognitiv, ci și din punct de vedere volitiv. Principiul predării artistice se referă la faptul că predarea este considerată o artă și este profesată ca atare, astfel încât în faza liceală elevul să fie apt de a dezvolta o gândire cu un înalt grad de abstractizare. În fine, principiul predării în imagini care se referă la nevoia de "imagini vii" a copilului de vârstă școlară mică. Această nevoie nu este satisfăcută, însă, doar de prezentarea unor planșe, diapozitive sau chiar a modelului natural, ci principala modalitate de a crea "imagini vii" este cuvântul.

"Nevoia de fantezie, simțul pentru adevăr, simțul de răspundere-acestea sunt cele trei forte care sunt nervii pedagogiei", spunea Rudolf, Steiner. Pedagogia Waldorf este o artă ce acționează direct asupra ființei umane în devenire. Dascălii care predau într-o astfel de școală se confruntă, nu atât cu modalități diferite de predare sau forme de organizare a învățământului, ci cu întrebările: ce forte trăiesc în copil? ce trăsături volitive posedă copilul? cum este gândirea și afectivitatea lui? . Cunoscându-le profesorul acționează în sensul dezvoltării lor. Metodele folosite pentru educarea gândirii, voinței și simțirii copilului se concretizează prin exercitiul

artistic(educa vointa), cuvântul rostit(actioneaza asupra afectivitatii copilului, oferindu-i posibilitatea sa se concentreze asupra materiei predate), exercitiul practic(duce la învățarea prin fapta, prin activitate concreta, practica).

O clasa I Waldorf este preluata de un învățator-diriginte timp de 8 ani. El reprezinta interesele clasei în colegiul profesorilor. Se predau lb. straine, sport, abilitati practice, muzica de catre specialisti. Învatatorul-diriginte preda pe perioade de 2-5 saptamâni(matematica, fizica, istorie etc.) în etape succesive(nu sunt paralelisme). Învatatorul-diriginte nu poate fi decât un om cu spectru foarte larg si nerutinier.

Dupa instructia de baza într-o zi de 90-100min., urmeaza ore cu ritm saptamânal: lb. straine, sport, abilitati practice, etapele mestesugaresti, pregatirea religioasa dupa optiunile parintilor sau pregatire libera daca nu apartine nici unei comunitati religioase. Dupa vârsta instructia dureaza între 24-36 ore saptamânal. La acestea se adauga teatru, orchestra etc.

Nu sunt examene formale, ci conteaza imaginea profesorului despre evolutia elevului. La acestea se adauga teste(caiete de epoca, pe perioade) scrise de copil. La sfârșitul anului se face o caracterizare scrisa, ampla, pe baza careia sunt orientati si copiii si parintii.

Totul se bazeaza pe interes de învățare, nu pe presiune exterioara.

Aducând în actul predarii în mod armonios grija pentru cele trei componente ale fiintei umane: gândire, simțire, vointa, pedagogia Waldorf uneste gândirea analitica si sintetica, intelectul obiectiv, de lucrul consecvent, cu sens si calitativ înalt prin intermediul simțirii artistice si morale. Particularitatile învățamântului Waldorf sunt centrate pe urmatoarele domenii: *importanta ritmului; *învatarea în epoci; *o scoala fara manuale; *caietele si instrumentele de scris; *ponderea deosebita a cursurilor artistice si practice; *o scoala fara note; *conducerea clasei de catre învățator, dincolo de cls.a IV-a; *conducere colegiala; *materii si activitati specifice:

1. În scoala Waldorf, ritmul are un rol important în educarea vointei, urmarindu-se ritmul unei ore, al zilei, al lunii si al anului. Ritmul orei este reliefat de împartirea cursului principal, ce se desfasoara la începutul cursurilor în primele doua ore, în trei parti:

- o parte ritmica, prin care este solicitata vointa copilului
- o parte cognitiva care se adreseaza intellectului
- o parte de povestire care se adreseaza simțirii

Utilizarea ritmului în educatie permite ca întreaga fiinta a persoanei educate sa fie abordata si nu numai componenta sa intelectuala. Ritmul zilei presupune studierea materiilor cu caracter cognitiv în prima parte a acesteia si a celor artistice si practice în cea de a doua parte. Acest lucru face posibila adâncirea subiectelor teoretice prin aplicarea lor în practica si prin însufletirea lor artistica. Ritmul lunii se refera la existenta unor module de 2-4 saptamâni în care zilnic între orele 8 si 10 sunt studiate materiile principale (româna, matematica, fizica, chimia, biologia, istoria, geografia etc.). Aceste module poarta denumirea de epoci.

2.Materiile cognitive sunt studiate în epoci: o clasa studiaza, de exemplu, fizica, zilnic, primele doua ore fara pauza, timp de 2-4 saptamâni. Într-o astfel de epoca se poate parcurge chiar si materia pe un an scolar. În scoala Waldorf uitarea este considerata un aliat, din doua motive: în primul rând pentru ca uitând fizica, elevul se va putea dedica cu toate capacitatile unui nou domeniu, de exemplu, literaturii, iar în al doilea rând pentru ca, dupa ce fizica a fost uitata aparent complet, la reîntâlnirea cu aceasta stiinta, elevul își va reaminti mult mai intens cele învățate.

3.Absenta manualului unic contribuie la cresterea respectului fata de carti si la întarirea autoritatii profesorului, care are astfel o legatura directa în comunicarea cu elevii. Pe de alta parte, elevii se obisnuiesc sa se documenteze din cât mai multe surse în studiul unei teme. Formarea unei pareri cât mai obiective, antrenamentul pentru facultate si viata de autodidact sunt calitati evidente pe care le dobândesc elevii astfel scolarizati.

4.În școala Waldorf încă de la început copilul scrie pe caiete fără liniatură, considerându-se că liniatură este folosită exact cu scopul de a îngrădi și limita la norme clar stabilite scrisul copilului. Alternativa Waldorf nu pledează pentru un scris dezordonat, ci dimpotrivă, ordinea, latura estetică, în general, sunt puternic cultivate în școală. În absența liniilor, elevul va trebui să depună un efort mai mare pentru a-și ordona scrisul și în legătură cu instrumentele de scris în școala Waldorf elevii lucrează mai mult cu suprafețe, în special în primele clase. Astfel, în clasa I elevii scriu cu blocuri cerate, în clasa a II-a grosimea liniei se subțiază, folosindu-se creioane cerate, din clasa a II-a copiii vor scrie cu creioane colorate groase, în clasa a III-a elevii exersează scrisul cu penă și apoi încep să scrie cu stiloul. Caietele vor fi organizate în așa fel încât, partea estetică, de scriere, de ilustrare și de ornamentare să fie în permanență avute în vedere, într-un mod artistic, de calitate. Aceasta, cu atât mai mult cu cât redactările în caiete reprezintă forma personală de "manual" pe care o realizează elevii însși.

5. Ponderea ridicată a cursurilor artistice și a celor practice iese în evidență de la prima privire asupra orarului obișnuit din școala Waldorf, întrucât aceasta își propune să realizeze o educație echilibrată, oferind pe de o parte fiecărui elev ceea ce îi se potrivește, însă intervenind și cu preocupări în acele domenii spre care acesta nu are înclinații, dar care sunt necesare unei educații complete. Un argument în plus pentru acest principiu: de regulă, educația intelectului prin științe cultivă distanța, individualismul, antipatia și concurența, iar, dimpotrivă, educarea sufletescului prin arte și meserii cultivă simpatia, apropierea, lucrul în echipă și colaborarea. Ambele laturi ale educației sunt la fel de importante pentru un om echilibrat, dornic să-și controleze singur viața, fără a se lăsa manipulat din exterior.

6.Școala Waldorf este o școală fără note. Din acest motiv orele sunt mult mai libere, elevii fiind deosebit de deschiși, participând în mod natural la ora, fără frica de note proaste. Majoritatea elevilor întreabă când nu au înțeles și ies cu curaj la tablă. La sfârșitul fiecărui an școlar, elevul primește un certificat în care fiecare profesor descrie activitatea sa din toate punctele de vedere. Din aceste certificate, părinții află mult mai multe despre copilul lor decât dintr-o medie. În registrul matricol este cuantificată activitatea elevului la fiecare materie cu un calificativ sau nota, echivalente cu evaluarea făcută în timpul anului.

7. Activitatea de îndrumare a clasei este realizată, de regulă, de către o personalitate, care își asumă corelarea și coordonarea evoluției școlare a elevilor pe parcursul unei trepte școlare. Particularitățile de vârstă, antropologice, care sunt unitare în perioada de la 7 la 14 ani, cer în mod obiectiv prezenta unei aceleiași persoane în această funcție de coordonatoare. În sistemul clasic de învățământ Waldorf, această funcție didactică este numită "învățătorul clasei" și are ca și îndatoriri pedagogice predarea unui număr de discipline, cuprinse în epoci, de-a lungul celor opt ani de studiu până la liceu. Datorită formelor legislative și de pregătire existente, această formă de organizare nu este oficial acceptată în România, dar este încurajată de unele inspectorate și de cercetători în pedagogie și de psihologi.

8. Rudolf Steiner a cerut corpului profesoral să accepte ca fundament pedagogico-organizatoric discutarea tuturor problemelor școlii, îndeosebi a celor pedagogice, în consiliul profesoral și pentru că problemele curente se cer discutate pe măsura ce au loc, consiliul profesoral se întrunește săptămânal. Aici profesorii spun ce predau, cum predau, dacă au avut succes cu o temă sau eșec cu alta. Aici sunt luate în discuție clase de elevi sau elevi în parte, care trec printr-o situație mai dificilă sau mai deosebită și au nevoie de atenția întregului corp profesoral pentru a depăși situația creată. Aici sunt dezbătute teme pedagogice generale, indiferent de specialitate, la care participă toți profesorii și învățătorii, ca și pe toți "membrii familiei" îi interesează drumul celuiilalt.

9. O parte din materiile și activitățile specifice școlii Waldorf sunt: scrisul și cititul, limba română, limbile străine, drumul de la basm la istorie, aritmetica, desenul formelor, desenul geometric cu mâna liberă, matematica, zoologia, botanica, geografia, fizica și chimia, euritmia, muzica, abilitățile practice și educația tehnologică, practica, arta dramatică etc.

De la fondarea sa în 1919, modelul scolii Steiner s-a implantat în Germania, apoi în Marea Britanie, în Canada, în Africa de sud si în Australia; el a câstigat apoi metropolele din Sud si Japonia. În prezent este în curs de a dobândi teren în tarile Europei de Est. Federatia Waldorf din tara noastra cuprinde 23 asociatii, care reprezinta interesele gradinitelor, scolilor, liceelor si centrelor de pedagogie curativa din România. Rezultatele la examenele nationale de capacitate si de bacalaureat confirma performantele acestui învatamânt alternativ si îi confera o pozitie egala în sistemul national de învatamânt.

PEDAGOGIA MONTESSORI

Maria Montessori, pedagog si medic italian, prima femeie medic a Italiei, a înfiintat în 1907 "casa dei bambini" pentru copiii de 2-6 ani ai caror parinti erau în cautare de lucru. "Casa dei bambini" similara gradinitei este o comunitate educativa care nu se substituie, ci completeaza si desavârseste educatia copilului în familie. Maria Montessori a prezentat în lucrarile sale ideile care au pus bazele pedagogiei Montessori. Ea considera copilul "fiinta divina, dar neînțeleasa" si afirma ca ar trebui "sa nu-i educam pe copiii nostri pentru lumea de azi. Aceasta lume nu va mai exista când ei vor fi mari si nimic nu ne permite sa stim cum va fi lumea lor. Atunci sa-i învatam sa se adapteze".

Pedagogia Montessori are drept principiu de baza educatia necesara, adecvata si continua-tendinte ale reformelor actuale din educatie care confirma ideile Mariei Montessori si le fac aplicabile în practica. Ca atare prin pedagogia Montessori se urmaresc promovarea drepturilor copilului, extinderea si intensificarea educatiei timpurii si educarea parintilor, formarea deprinderilor de activitate intelectuala intensa si continua, de adaptabilitate si de asumare a schimbarilor; cresterea rolului mediului educativ în ansamblul educatiei, în familie si în comunitate; educatia cosmica si cea ecologica care pregatesc generatiile urmatoare pentru extinderea relatiilor cu universul fizic si pentru asumarea unor responsabilitati de care poate sa depinda chiar viata umanitatii; educatia pentru libertate, pace, pentru schimbari pozitive asumate responsabil.

Într-o clasa Montessori copiii sunt pur si simplu absorbiti si foarte preocupati de propria activitate. Aproape toate lectiile sunt individuale, deci fiecare copil are de obicei un plan diferit de activitati pe care educatorul îl gândeste si îl pune în practica în functie de interesul si nivelul la care se afla copilul. Toate materialele din clasa sunt usor accesibile si la dispozitia copiilor, asezate pe rafturi joase. Copilul este liber sa aleaga dintre materialele care i s-au prezentat anterior si dupa ce termina de lucrat cu ele stie ca trebuie sa le aseze pe raft în acelasi loc si în aceleasi conditii, gata pentru urmatorul copil interesat de aceeasi activitate. Posibilitatea de a alege este un privilegiu pe care, din pacate, copilul din scoala traditionala nu îl are. În clasele Montessori copilul se poate misca liber dintr-o parte a clasei în alta, ascultând de propriul lui impuls interior. Cu timpul, exercitiul alegerii devine obisnuinta, adica se dezvoltă capacitatea copilului de a lua decizii cu privire la propria persoana. Miscarea copiilor obisnuiti sa ia decizii pentru ei însisi devine o miscare inteligenta, cu scop si dictata de vointa, ba mai mult aceasta miscare merge împreuna cu cunoasterea si învatarea, fara ea acestea fiind nenaturale la vârsta copilariei.

Structura fizica a clasei Montessori. Într-o clasa Montessori exista patru arii diferite:

1. Viata practica (practical life) care cuprinde activitati practice legate de viata de zi cu zi. Toate acestea îl ajuta pe copil sa se adapteze noului mediu din clasa, sa își câstige independenta, sa își coordoneze miscarile si sa exerseze concentrarea atentiei.

2. Activitatile senzoriale care vizeaza dezvoltarea simturilor. La aceasta vârsta (3-6 ani) copilul exploreaza prin intermediul simturilor mediul în care traieste. Dezvoltarea lor conduce implicit la o cunoastere mai rafinata si la ascutirea inteligentei. Prin materialul senzorial Maria Montessori a pus concepte abstracte în forma concreta. Materialul senzorial vizeaza dezvoltarea fiecarui simt în parte prin izolarea lui de celelalte. Materialul senzorial pregateste copilul pentru

observarea sistematica a mediului, primul pas care duce la mici descoperiri realizate în mod spontan.

3. Activitatile de limbaj care vizeaza, fireste. Dezvoltarea limbajului cu aspectele lui esentiale: vorbit, scris si citit.

4. Activitatile de matematica - se bazeaza pe materiale specifice, care respecta caracteristica vârstei, de a opera în plan concret, senzorial. Treptat, spre sfârșitul celui de-al treilea an în aceeași clasă, se face trecerea la materiale care se eliberează de încărcatura senzorială, nu pentru ca așa spune metoda, ci pentru ca pur și simplu copilul realizează ca nu mai are nevoie de suportul concret, ca și-a însușit ideea.

Într-o clasă Montessori copiii sunt pe trei nivele de vârstă, între 3 și 6 ani. Copiii care au început anul acesta grădinița la 3 ani vor fi în aceeași clasă încă doi ani de acum înainte. Acum sunt cei mai mici, peste doi ani vor fi cei mai mari. Un proces de creștere și dezvoltare pe care ei însuși îl sesizează cu mult entuziasm. În felul acesta relațiile dintre copii în cadrul orelor de program seamănă mult mai mult cu viața din afara școlii, adică cu viața reală. Un alt aspect deosebit este faptul ca în clasă Montessori există un singur exemplar al fiecărui material, ceea ce înseamnă ca un singur copil poate desfășura activitatea care implică acel material. În mod implicit, dacă un alt copil vrea să folosească același material va trebui să aștepte până ce colegul lui termină activitatea și așază materialul înapoi pe raft. La începutul anului se creează conflicte, dar nu ia mult timp ca acceptarea să devină obișnuită. În mod indirect, se educa astfel respectul pentru lucrul altuia și răbdarea de a aștepta să-ți vină rândul.

Dat fiind faptul ca sistemul Montessori este în mod semnificativ diferit de cel tradițional, se impune un anumit plan de educație a părinților care sunt, fireste, curioși să afle la ce anume le este expus copilul. În același timp, o comunicare eficientă și consistentă cu părinții ușurează atât evoluția copilului cât și activitatea educatorului. Părintele și educatorul sunt ca cele două vâsle ale unei bărci. Dacă se mișcă numai una sau dacă acționează într-o direcție diferită există riscuri: fie ca barca să se învârtă în loc, fie ca în cel mai rău caz să se rastoarne.

PEDAGOGIA FREINET

La sfârșitul sec. XX, un anonim profesor francez, Celestin Freinet pune bazele unui sistem denumit mai târziu pedagogia Freinet. În mare parte, învățatorul plecat dintr-un mic sat francez nu avea să-și vadă roadele muncii sale de-o viață. Astăzi în peste 40 de țări din întreaga lume, zeci de mii de copii din ciclul primar învață să scrie, să citească, să se descurce în viața conform pedagogiei Freinet.

Pedagogia Freinet se bazează pe o serie de principii, clar stabilite: școala centrată pe copil, munca școlară motivată, activitate personalizată, expresie liberă și comunicare, cooperare, învățare prin tatonare experimentală, globalitate a acțiunii educative.

În pedagogia Freinet elevul devine o prezenta activă, el nu mai este un simplu recipient în care se toarnă cunoaștere. Printr-o analiză critică față de doctrinele care tratează școlaritatea ca activitate ludică Freinet evita neajunsurile acestor doctrine prin crearea și justificarea ideii de "munca-joc" contrapusă celei de "joc-munca" subliniind astfel rolul muncii asumate liber nu numai în educație, ceea ce se observase de mult, ci și în învățare. Este relevată repudierea energetică a muncii-corvoada, a muncii-impuse tipice pentru școala tradițională. În pedagogia Freinet, libertatea nu înseamnă libertate de a nu face nimic, ci libertatea de a alege între opțiuni diverse. Munca individuală înseamnă ca fiecare elev face ce crede ca are nevoie mai multă în acel moment. Freinet porneste de la ideea ca orice copil poate deveni cel mai bun într-un anumit moment al existenței sale, în aceste condiții ierarhizarea într-un grup de copii nu pare cea mai bună idee. Freinet este "o pedagogie care responsabilizează la maxim și îi învață pe copii respectul față de alții"(Denise Lelouard Fouquer-corespondenta sectorului internațional al Institutului Cooperativ al școlii Moderne din Franța).

Tehnicile folosite în cadrul pedagogiei Freinet sunt: jurnalul școlar, corespondența școlară, ancheta documentară, exprimarea plastică, exprimarea corporală, creația manuală, exprimarea

dramatica, textul liber si iesirea scolara. Instrumentele pedagogiei Freinet sunt: fisiere autocorective, fisiere documentare, planul de munca individual, brevetul, autoevaluarea, evaluarea. Formele de organizare a colectivului de elevi sunt: clasa cooperativa, munca în echipa, traieste-ti proiectul.

Tipologia educatiei promovate de Freinet este învatarea centrata pe rezolvarea unor probleme de catre grupurile de copii aflate sub îndrumarea cadrelor didactice. Munca în grupuri mici este considerata drept mijlocul fundamental de educatie. Formarea grupurilor se face la alegerea copiilor si dureaza 3-4 saptamâni. Neinterventia educatorului îi va permite copilului sa constientizeze pentru prima data valoarea sa ca membru al unui grup ca si valoarea celor cu care colaboreaza.

În acest caz rolul educatorului se va limita doar la: organizarea materialelor necesare educatiei, asigurarea si mentinerea climatului de încredere, precum si cultivarea încrederii în parerile celorlalti. În cea mai mare parte educatorul este doar un observator atent care dirijeaza si coordoneaza activitatile elevilor sai.

Literatura de specialitate din strainatate observa de-a lungul timpului aplicabilitatea acestui tip de pedagogie la ciclul primar, gimnazial, liceal.

STEP BY STEP

Programul Step by Step este destinat copiilor de la nastere si pâna la vârsta de 13 ani, precum si familiilor acestora. În România, programul a debutat în 1994 sub numele de Head Start, care, în 1995 a luat numele de Step by Step, la initiativa Fundatiei Soros pentru o Societate Deschisa, prin semnarea unei Conventii cu Ministerul Educatiei Nationale. Începând din martie 1998 programul este continuat de "Centrul Step by Step pentru Educatie si Dezvoltare Profesionala" care ofera noi metode ca o continuare a viziunii de educare a generatiilor viitoare în vederea unei participari active în cadrul societatilor deschise.

Programul Step by Step creeaza temelia atitudinilor, cunostintelor si deprinderilor de care copiii vor avea nevoie în rapida schimbare a timpurilor viitoare. Programul este conceput în spiritul respectului fata de necesitatile specifice fiecarei tari si traditiilor culturale, în spiritul respectarii Drepturilor Omului si Conventiei Drepturilor Copilului.

Alternativa educationala Step by Step respecta curriculum-ul national, standardele nationale, este adaptat culturii locale si, în acelasi timp, integreaza standardele si cele mai bune practici internationale din domeniul educatiei.

Programul promoveaza educatia centrata pe copil, predarea orientata dupa nevoile si interesele copilului, învatarea organizata în centre de activitate, implicarea familiei si comunitatii în educatia copiilor, respectarea si aprecierea diversitatii umane, sustinerea incluziunii grupurilor defavorizate. Alternativa educationala Step by Step are misiunea de a dezvolta în fiecare copil capacitatea de a fi creativ, de a-si forma o gândire critica, a face optiuni si a avea initiativa, a defini si a rezolva o problema, a comunica usor cu semenii, a-i înțelege si a negocia.

La scolile Step by Step fiecare clasa are câte doua învatatoare. La începutul unei zile în clasa Step by Step are loc întâlnirea de dimineata. Aceasta întâlnire nu este o ora de curs, iar durata ei este variabila si poate tine chiar de la 8:00 pâna 9:00. Este un prilej pentru copii sa se salute, sa comunice, dar si sa afle tema si activitatile zilei. Aceste activitati nu sunt conditionate de timp. Aceasta este una din caracteristicile alternativei educationale Step by Step, care se adreseaza numai copiilor din învatamântul preprimar si primar. Elevii își desfășoara activitatea de învatare dupa modelul scolii depline, între orele 8-16, pe centre de activitate: citire, scriere, matematica, stiinte, arte, constructii, alte imagini. Elevii au responsabilitati diferite: exista copii care raspund de prezenta, de aranjarea materialelor în centre, de îngrijirea florilor etc.

PLANUL JENA

Aceasta alternativa pedagogica își trage numele de la Universitatea Jena din Germania, acolo unde, cu ani în urma, în 1924 a fost initiat un experiment scolar în urma caruia prof. Peter Petersen si-a expus teoriile la Congresul International de la Locarno din 1924. Cu timpul,

vazându-se rezultatele remarcabile obtinute, Planul Jena a început sa fie folosit pe scara larga, el bazându-se pe urmatoarele principii pedagogice: gruparea-majoritatea timpului este petrecut de copii în grupuri eterogene de vârsta, dupa modelul familial; activitatile de baza sunt cele care definesc fiinta umana-conversatia, jocul, lucrul, serbarea(serbarile marcheaza începutul si sfârșitul de saptamâna, aniversarile, sosirea sau plecarea unui copil din scoala sau grupul de baza, sarbatori religioase sau nationale, alte evenimente importante din viata individuala, a scolii sau a comunitati); sala de clasa, grupa si toate celelalte spatii sunt spatii educationale; participarea la management, dezvoltarea simtului pentru ordine si a responsabilitatii pentru spatiul comun; participarea copiilor în organizarea experientelor educationale si a activitatii, în amenajarea spatiului, managementul clasei, stabilirea regulilor etc. Alternativa Jena este în faza de studiu privind continuarea implementarii în sistem.

Fiecare dintre aceste tipuri educationale ar merita atentia noastra, dar societatea româneasca este doar la stadiul în care se obisnuieste cu astfel de concepte, iar pâna la asimilarea lor deplina este nevoie de timp.

PEDAGOGIA CURATIVĂ

<http://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2017/11/2006.-Full-issue.pdf>

Scopul pedagogiei curative și al terapiei sociale este acela de a le oferi copiilor, tinerilor și adulților cu nevoi speciale posibilitatea de a-si pune in valoare propriul potential si de a-si dezvolta capacitate de gandire, simțire și actiune, in vederea integrării lor sociale. Pedagogia curativă are ca baza antropologia elaborate de Rudolf Steiner (1861-1925, filozof, om de știința și artist austriac, creatorul științei spirituale moderne-antroposofia). Aceasta își obtine rezultatele prin extinderea metodei științifice moderne In cercetarea realitatilor suftetesc spirituale. Rudolf Steiner a numit acesti copii cu deficiențe „copii cu nevoi de ingrijire sufleteasca”, punand de la inceput accentul pe elementul sufletesc centrat pe individualitatea fiecarui copil si indicand locul interior din care poate izvorii ajutorul pentru viitor. Pe fundalul tripartiței omului in corp, suftet și spirit, pedagogia curative este cladita pe cunoasterea faptului ca nici un om nu este afectat in esenta sa spirituala. Deficiența, perturbarea, Intarzierea in dezvoltare, afecteaza doar instrumentul corporal. Pentru a compensa deficiențele și piedicile care rezulta din aceasta se cauta in principal fortificarea sufletului, fara a neglija insa celelalte domenii - spiritual și corporal. Gandirea deficienta este abordata prin exersarea simturilor, prin antrenarea fortelor ratiunii și prin terapia vorbirii, simtirea rudimentar dezvoltata este abordata prin intermediul terapiilor artistice, iar volnta necontrolata, prin rniscari ritmice și constiente ale membrelor și corpului. Predarea la clasa este efectuata intr-un asemenea mod Incat sa fie mereu strabatuta de un puternic element artistic. Gimnastica, sportul și in special o larga varietate de abilitați manuale și mnestesuquri care au de aseme nea un puternic caracter artistic sunt modalitati de a perfectona abilitățile motrice, de a insufla motivate și de a cultiva vomta copiilor, astfel Incat sa se obtina o bogata experienta privind valoarea muncii.

Metodica specitica pedagogiei curative presupune predarea in epod, ponderea ridicata a cursurilor artistice și practice, ingrijirea lumii simtorilor si a ambientului, formarea și educarea volntei prin intermediul ritmului, dezvoltarea afectivitaVi prin povestiri și povestiri adecvate varstei, inlocuirea manualelor cu caietele de epoca și a notelor cu o caracterizare finala a copilului. Deoarece se ocupa de educarea copiilor cu deficiente, severe, profunde sau asociate, pedagogia curativa include terapii specifice: euritmie curanva, modelarea arnstica a rostirii, rnuzica terapeutica, pictura, modelare in lut, desenul dinamic al formelor și activitați practice: tesut, doplit in lemn, gatit, toate cu valoare terapeutica, Orice terapie are ca seep nu numai sa antreneze trupul, ci și sa ajute ființa sufleteasca a copilului sa se manifeste mai puternic in corporalitate si sa provoace o individualizare vindecatoare. in centrele de pedagogie curativa, clasele au copii cu varste apropiate și cu deficiente dintre cele mai diferite. Ei au posibilitatea de a se gasi sufleteste unii pe alții și in decursul anilor Intr-o asemenea class se nasc rela9i profunde si un puternic sentiment al colectivitați. Acest fapt duce la trairi sociale cu ecouri in tot restul

vietii, Profesorul conduce clasa de-a lungul scolarizării de la clasa I până la clasa a VIII-a, aplicând antropologia corespunzătoare fiecărei vârste, conform planului didactic al pedagogiei Waldorf adaptat copiilor cu nevoi Speciale. Importanța acestui plan didactic constă în faptul că el oferă copilului care are nevoie de îngrijire sunetească acele conținuturi necesare vârstei sale, prelucrate cu simț artistic. De mare importanță este modelarea ritmică a predării. Cu cât procesele care se repetă în cadrul desfășurării zilei, a săptămânii, a sărbătorilor creștine de peste an iau o formă mai înaltă, cu atât predarea are un caracter de însănătoșire mai mare. Astfel, se pune în valoare caracterul vindecător al educației și denumirea de pedagogie curativă este justificată. În România, pedagogia curativă este o alternativă la învățământul special de stat. Primul Centru de Pedagogie Curativă și Terapie Socială a luat ființă la Simeria Veche în 1991 cu sprijinul financiar și spiritual din partea Fundației «Humanus» din Worb, Beitenwil, Elveția și a Ministerului pentru Dezvoltare din Germania. Apoi au luat ființă centrele din Urlați și București. În prezent, în aceste centre sunt scolarizați 350 de copii cu nevoi speciale. Fiecare Centru este sprijinit administrativ de către o asociație non-guvernamentală și are o relație de parteneriat profesional cu o instituție similară din Elveția.

Formarea personalului didactic pentru activitățile de pedagogie curativă se realizează prin asociațiile de sprijin și instituțiile partenere în cadrul unor cursuri întemeiate și simpozioane sau prin cursuri de formare continuă organizate în colaborare cu Casa Corpului Didactic. Pentru calificarea personalului se colaborează de asemenea cu Federația Waldorf și cu Colegiul Universitar de Institutori Waldorf din România. Recent s-au pus bazele Federației de Pedagogie Curativă care își propune întocmirea planurilor-cadru, a programelor specifice pedagogiei curative și continuarea cursurilor de formare și perfecționare pentru cadrele didactice. În pregătirea profesională este importantă formarea unei anumite atitudini a pedagogului curativ față de copilul cu nevoi speciale. Pe primul loc se află sarcina de a consolida încrederea în viața a copilului. Din colectivitatea în care este educat, copilul trebuie să învețe bucuria de a trăi și participarea activă și conștientă la viața socială. Mediul social în relația fiecărui pedagog curativ cu copilul, găsirea unui limbaj care poate ajunge până la sufletul copilului și elementul religios sunt importante. Cadrele didactice și terapeuții se întâlnesc săptămânal în cadrul unor ședințe clinice și ședințe pedagogice. Aici se realizează perfecționarea continuă a cadrelor prin studii de caz și aprofundarea studiului unor teme antropologice și pedagogice. În cadrul întâlnirilor săptămânale ale Consiliului Profesorilor, pe lângă studiul temelor de pedagogie curativă sunt exersate și domeniile artistice specifice - euritmie, arta modelării rostirii, desenul dinamic al formelor -, cât și cele tradiționale, precum muzica, pictura, modelajul și arta dramatică, care vor fi integrate procesului de predare - învățare - abilitare. Tot în cadrul întâlnirilor săptămânale ale consiliului profesoral, prin practicarea conducerii colegiale și autoadministrării se exersează lucrul în echipă și asumarea de responsabilități. Profesorii descoperă noi capacități în ei înșiși și au posibilitatea să-și pună în practică ideile în mod creativ dar și cu responsabilitate. Vacanțele sunt ocazii de a participa la cursuri de perfecționare, practici pedagogice, tabere de artă, și de a însoți copii în excursii și tabere. Finalitatea pedagogiei curative este integrarea socială. Educarea copiilor cu nevoi speciale din Centrele de pedagogie curativă este continuată în Centrele de terapie socială pentru adulți. Baza terapiei sociale este viața socială, culturală și munca în comunitate. Munca este înțeleasă nu atât ca mijloc de a-și câștiga existența, ci ca mijloc de a răspunde nevoilor altora și ca posibilitate de a se face util. Aici se trăiește și se muncește fără ca demnitatea umană să fie afectată. Părinții care se adresează Centrelor de pedagogie curativă și terapie socială nutresc speranța că acești copii și tineri care au nevoie de îngrijire sufletească sunt tratați cu același respect ca și ceilalți copii. Treptat, ei capătă încredere că se poate pune în valoare unicitatea fiecărui copil și potențialul său ascuns.

EDUCAȚIA/PEDAGOGIA PSIHOCENTRISTĂ - „EDUCAȚIA NOUĂ”

- se afirmă ca paradigmă lansată la granița dintre secolele XIX și XX, odată cu promovarea ideologiei curentului intitulat, în mod programatic – pentru gândirea pedagogică și pentru instituția școlară – „Educația Nouă”;

curent de idei pedagogice generoase și progresiste în istoria educației europene și mondiale cu ecouri și în S.U.A, unde apare în varianta pedagogiei progresiviste, susținută de marele filozof și pedagogic american John Dewey;

„Educația Nouă” se dezvoltă în prima jumătate a secolului XX, din perspectivă predominant psihologică sau psihocentristă a educației, tipică unei paradigme a pedagogiei psihologice sau psihocentriste.

(1) Lansarea mișcării „Educația Nouă” (la granița dintre sec. XIX-XX) implică „o revoluție coperniciană” prin trecerea de la centrarea pe profesor la centrarea pe copil, pe elev (J. Dewey, Copilul și curriculumul, 1902):

(a) contribuie la maturizarea epistemologică a pedagogiei, de orientare psihologică, valorificând la un nivel istoric nou, superior științific: sursele de inspirație ale mișcării „Educația Nouă”: J. J. Rousseau, El. Key, pedagogia psihologică experimentală (Meumann, Lay, Binet); și principiile fundamentale: activitatea practică – sursă a cunoașterii (Dewey); libertatea de manifestare a copilului (M. Montessori);

(b) satisfacerea trebuințelor funcționale ale copilului/elevului (Ed. Claparede);

(c) organizarea învățării conform intereselor copilului/elevului (Decroly);

(d) resursele formative multiple ale paradigmei pedagogiei psihologice centrată pe cerințele de dezvoltare ale educatului (elevului etc.).

(2) Promovarea mișcării „Educația Nouă” în „Școala activă” are loc în primele decenii ale secolului XX, conform umătoarelor principii, oficializate la Congresul Internațional al Educației Noi (1921):

a) formarea spiritului științific;

b) respectarea cerințelor intelectuale și afective;

c) dezvoltarea inițiativei personale;

d) înțelegerea diversității educației;

e) respectarea propriei moșteniri naționale pe „a ne forma ca buni cetățeni ai lumii”.

Opera reprezentativă pentru această etapă de dezvoltare a

mișcării „Educația Nouă” este elaborată de Adolph Ferriere, chiar sub titlul de „Școala activă” (1926) proiectează un proces de învățământ bazat pe activități practice:

a) culegere de date documentare;

b) clasarea datelor (pe teme);

c) resistemizarea datelor (consultând dicționare, enciclopedii); d) prezentarea sintezei, cu ajutorul profesorului.

(3) Implementarea ideilor susținute de mișcarea „Educația Nouă” în cadrul unor teorii psihologice ale învățării (1930-1940 până spre cea de-a doua jumătate a secolului XX); implică dezvoltarea amplă a paradigmei pedagogiei psihologice prin convertirea unor teorii psihologice ale învățării în modele de instruire, prescriptive și normative (după formula utilizată de Jerome S. Bruner):

(a) J. Piaget – teoria a structuralismului genetic ca teorie psihologică a învățării constructiviste convertibilă în model de instruire eficientă prin valorificarea tezei resurselor specifice fiecărui stadiu de dezvoltare cognitivă a copilului etc. (preoperațională, operațională concretă, operațională formală);

(b) L. Vîgotski – model constructivist sociocultural, valorifică teza (diferită de cea a lui J. Piaget) conform căreia învățarea

anticipează dezvoltarea dacă este organizată corect, pedagogic și psihologic, în zona proximei dezvoltări (proprie fiecărui educat) prin crearea unui eșafodaj optim la nivelul relațiilor dintre adulți și educat;

c) J.S. Bruner - continuă linia constructivismului sociocultural vîgotskian; învățarea este eficientă, la nivel general dacă este plasată într-un cadru sociocultural adecvat, prin:

c-1) organizarea sa ca învățare/instruire: acțională (prin acțiuni concrete, cu obiectele etc.); iconică (prin imagini, scheme, materiale didactice etc.); simbolică/verbală (prin concepte etc.);

c-2) planificarea sa curriculară (obiective – conținuturi de bază transpuse în cele trei forme de organizare: acțională, 9 iconică, verbală) – metodologie – evaluare/cu funcție de stimulare și generalizare a succesului școlar);

d) P.I. Galperin – valorifică linia pedagogiei constructiviste vîgotskiene, prin optimizarea relației de informare (care nu are un conținut psihologic) – formare, care are un conținut psihologic, exprimat prin acțiunile mintale, stimulate și dezvoltate în timpul învățării, gradual: acțiune mentală materială (cu obiectele) – acțiune verbală externă (prin limbaj extern) - acțiune mentală internă (prin limbaj intern);

e) H.Gardner – propune o teorie psihologică a învățării care să valorifice nu doar inteligența matematică și verbală (cazul școlii tradiționale), ci și inteligențele multiple (muzicală, corporală, spațială, interpersonală, intrapersonală etc.), la nivel de căi de învățare eficientă, individualizată, diferențiată, care oferă șanse de reușită tuturor elevilor ;

f) D.Goleman – promovează o teorie a învățării bazată pe valorificarea resurselor inteligenței emoționale, neceară pentru stimularea reușitei tuturor elevilor și pentru formarea culturii pedagogice a profesorilor, perfectibilă permanent în procesul de descoperire a soluțiilor creatoare eficiente în educația/instruirea formală, dar și în cea nonformală.

Din această perspectivă cultura pedagogică, afirmată în contextul paradigmei educației psihocentriste, valorifică dimensiunile istorică și axiomatică la nivelul definirii conceptului pedagogic de educație și al elaborării metodologiei pedagogiei psihologice.

ACTIVITĂȚI PENTRU STUDIU INDIVIDUAL

1. Analizați implicațiile în plan educațional ale studiilor experimentale asupra inteligenței efectuate de către A. Binet.

5. Explicați modul în care J. Dewey a pus la baza pragmatismului său pedagogic teoria cunoașterii prin experiență.

6. Realizați același lucru pornind de la teoria interesului.

7. Enumerați cel puțin trei argumente în sprijinul afirmației Mariei Montessori conform căreia „(...) copilul nu este format de educator, nu este modelat de acesta, ci se formează singur”.

8. Enumerați cel puțin trei note definitorii ale educației funcționale în concepția lui E. Claparède și evidențiați implicațiile pe care aceasta le are asupra învățământului contemporan.

PAGINĂ DE STUDIU COMPLEMENTAR

Ion Albulescu abordează conținutul detaliat în lucrarea Pedagogii alternative (2014).

Concepția pedagogică a Mariei Montessori și modelul instituțional de educare a copiilor preșcolari propus de ea au cunoscut destul de repede consacrară internațională. În România au funcționat în perioada interbelică unități preșcolare și școlare primare de tip Montessori din București.

1. Cunoașterea legilor dezvoltării copilului

Preocupările în domeniul psihiatriei au condus-o pe Maria Montessori spre studiul copiilor deficienți, în tratarea cărora a utilizat nu numai metode medicale, ci și metode pedagogice, care, după propria constatare, pot da rezultate bune în planul dezvoltării psihice. În urma obținerii unor rezultate pozitive, i-a venit ideea aplicării în educarea copiilor normali a metodelor folosite pentru copiii cu deficiențe. Însă pentru ca educația să-și atingă scopurile, era necesar să se întemeieze pe o cercetare empirică riguroasă, care să conducă la o bună cunoaștere a copilului, indispensabilă în practica educațională : „Opera Mariei Montessori este destinată cunoașterii copilului, descoperirii caracteristicilor, nevoilor și capacităților esențiale care apar și trebuie să se împlinească pe parcursul stadiilor de dezvoltare pe care le parcurge orice ființă umană. Opera sa este opera unui cercetător care observă cu atenție viața și activitatea copilului pentru a descoperi

natura autentică a acestuia.“

Convingerea Mariei Montessori referitoare la necesitatea întemeierii teoriei și practicii pedagogice pe cercetarea empirică riguroasă trebuie privită într-un context mai larg, acela al apariției pedagogiei experimentale la începutul secolului XX.

Curentul pozitivist și experimentalist, manifest în știință, pătrundea acum și în sfera preocupărilor vizând educația, luând amploare încercarea de constituire a unei pedagogii întemeiate pe experiment. Ca urmare, a apărut o reacție critică vehementă față de vechea teorie pedagogică, acuzată că ar fi avut un conținut constituit din norme deduse exclusiv din scopul educației, furnizat de filosofie. Se critica și faptul că aceasta își întemeia tezele pe simple observații, necontrolate prin experimente comparative. Promotorii experimentului în domeniul educației, printre care s-au distins Ernst Meumann și Alfred Binet, considerau că pedagogia va deveni științifică în momentul în care toate tezele sale vor fi formulate sau confirmate cu ajutorul experimentului, în afara oricărei influențe filosofice.

Ernst Meumann a criticat pedagogia tradițională pentru caracterul său speculativ, abstract, propunând în locul ei o „pedagogie de teren“, susținută de fapte, observații și experimente științifice. În opinia psihologului și pedagogului german, pedagogia este o știință empirică, în sensul că își întemeiază generalizările pe observația sistematică și pe experiment. Pentru a servi practica educațională, teoria pedagogică propune principia și reguli normative, dar numai fundamentarea științifică experimentală a acestora îl „pune pe fiecare educator în parte în situația

de a se lămuri în orice clipă asupra fundamentării măsurilor sale pedagogice“, altfel spus, îl pune în situația de a ști, de fiecare dată, de ce trebuie să procedeze într-un anumit fel, și nu în altul.

Francezul Alfred Binet a devenit, prin cercetările întreprinse și prin considerațiile novatoare asupra educației, unul dintre cei mai fervenți promotori ai pedagogiei experimentale. Încă în primele pagini ale lucrării sale *Oboseala intelectuală* (1898), el critica pedagogia tradițională, despre care afirma că este rezultatul ideilor preconcepute, că operează cu afirmații necontrolate, confundând demonstrațiile riguroase cu trimiterile la operele unor pedagogi recunoscuți, în care sunt căutate soluții la diversele probleme ale educației. Totodată, el argumenta în favoarea cercetării experimentale în educație, considerând că este necesar ca pedagogia să se întemeieze pe observație și experiență ; ea trebuie să fie, înainte de toate, o știință experimentală. Noua pedagogie trebuie să se conducă după o metodologie inedită : observația și experimentul științific. Teoria despre educație trebuie să devină o știință riguroasă, ceea ce nu este posibil decât cu ajutorul unor metode științifice.

Despre avantajele constituirii unei pedagogii care să se sprijine pe astfel de metode, Alfred Binet scria : „Considerată din acest punct de vedere, pedagogia încetează a fi o artă învechită și profund plictisitoare. Ea ne permite să ne aplecăm mai mult spre sufletul copiilor noștri și începe de acum să ne învețe cum trebuie să procedăm pentru a ne asigura educația memoriei, a judecății și a voinței.“ El recomanda să se păstreze din vechea pedagogie „gustul problemelor reale“ și să se împrumute de la noua pedagogie orientarea sa experimentală, grija sa de a controla, precizia de care dă dovadă.

Însă Maria Montessori și-a manifestat nemulțumirea față de pedagogia experimentală din primele decenii ale secolului XX, pe care o acuza de faptul că se rezuma la măsurători antropometrice și la întocmirea unor statistici cu ajutorul cărora erau surprinse doar semnele exterioare ale dezvoltării psihice a copilului.

O bună cunoaștere a legilor dezvoltării copilului nu poate fi obținută decât observându-l sistematic pe parcursul realizării procesului educativ și cu condiția asigurării libertății sale de acțiune, pentru că numai în libertate copilul se poate manifesta natural.

„Dacă o pedagogie trebuie să se nască din studiul individual al elevului“, scria Maria Montessori, „ea va proveni numai dintr-un studiu făcut asupra ființelor libere.“ O astfel de

abordare este frecvent întâlnită la reprezentanții curentului „Educația nouă”. De exemplu, în lucrarea *Secolul copilului* (1900), Ellen Key opunea educației tradiționale, care îl lipsea pe copil de posibilitatea de a-și manifesta individualitatea și de a-și dezvolta originalitatea, un fel de individualism fundamentat pe ideea libertății. Ea considera că este necesar un nou sistem de educație, care să pună în centrul preocupărilor sale copilul și particularitățile proprii.

JURNAL DE UNITATE

- Ce am învățat?
- Ce aplic?
- Ce vreau să învăț?

Unitatea 9. Pedagogia epocii postmoderne – promovarea și implementarea „Educației noi”

9.1 Adolph Ferriere (1879-1960) - evoluția „Educației Noi” prin „Școala activă”

9.2 Jean Piaget, Lev Vâgotski, Jerome Bruner, Piotr Galperin, Howard Gardner, Daniel Goleman –modele de educație/instruire centrate pe resursele psihologice ale elevului

9.3 Pedagogia psihologică în România și Republica Moldova

9. Pedagogia epocii postmoderne – promovarea și implementarea „Educației noi”

Etapa promovării „Educației Noi” în „Școala Activă” continuă cercetările întreprinse în primele două decenii ale secolului XX, contribuind la popularizarea acestora în plan instituțional, la nivel internațional. Începuturile sale pot fi fixate în 1921 când are loc Congresul Internațional al Educației Noi, context în care s-a constituit și Liga Internațională pentru Educația Nouă și s-a înființat revista „Pour l’Ere nouvelle”.

Principiile fundamentale ale Educației Noi, adoptate la Congresul Ligii Internaționale pentru Educația Nouă, organizat la Nice în 1932, au în vedere următoarele **scopuri ale educației, concepute predominant din perspectiva cerințelor paradigmei pedagogiei psihologice**:

- 1) Formarea spiritului științific al copilului, al elevului, al educatului;
- 2) Respectarea cerințelor intelectuale și afective ale copilului, al elevului, al educatului;
- 3) Dezvoltarea inițiativei personale a copilului, al elevului, al educatului în vederea adaptării sale la exigențele sociale;
- 4) Înțelegerea valorii diversității caracterelor și a independenței de spirit a copiilor, al elevilor, al educaților, în contextul colaborării dintre toți membrii colectivității școlare;
- 5) Conducerea copilului, elevului, educatului „spre aprecierea propriei sale moșteniri naționale”, în perspectiva formării lor „ca buni cetățeni ai lumii”

9.1 Adolph Ferriere - evoluția „Educației Noi” prin „Școala activă”

Adolph Ferriere (1879-1960) este reprezentatul tipic al acestei etape care marchează evoluția Educației Noi prin orientarea sa în direcția instituirii unei „Școli active”. Adolph Ferriere este, de altfel, **autorul cărții „Școala activă”** (1926) care poate fi considerată un *reper istoric important pentru afirmarea unei paradigme a pedagogiei / educației psihologice*. Autorul acestei lucrări de referință în pedagogia modernă a secolului XX, a fost și un propagator de frunte al ideilor „Educației Noi”, în calitate de: a) director al „Biroului Internațional pentru școlile noi” (1899), transformat în 1921 în Liga Internațională pentru Educație; b) director al Biroului Internațional al Educației.

Concepția pedagogică dezvoltată de Ad. Ferriere în cartea sa „Școala activă” este marcată de cerințele paradigmei educației psihocentriste. Educația trebuie să valorifice elanul psihologic vital pe care îl are fiecare copil. În acest sens, „școala activă caută să realizeze, înainte de toate, desăvârșirea a ceea ce este mai bun în natura proprie a copilului”. Ca urmare nu va adopta niciodată „un program sau o metodă prestabilită”. Prioritar este respectul pentru interesele

elevilor, pentru experiența lor care „servește drept bază pentru educația intelectuală prin apelul adecvat la lucrările manuale; iar în cazul educației morale, prin practicarea unui sistem de autonomie relativă a școlărilor” [52, p. 234].

Scopul general proiectat în „Școala activă” urmărește „să păstreze și să crească energiile utile și constructive ale individului (n.n. elevului) pentru a face din el o personalitate autonomă și responsabilă. Adoptarea unui astfel de scop general are consecințe la nivelul selectării conținuturilor instruirii pe criterii formative de ordin psihologic superior, astfel încât „tot ceea ce este predat – de profesor – să favorizeze energiile constructive” ale elevului [65, p.183].

Metodologia instruirii propusă de Ferriere în „Școala activă” se bazează pe resursele creative ale copilului (elevului), pe capacitatea sa de muncă, definită drept „o activitate spontană și inteligentă care se exercită dinăuntru în afară” (ibidem, p.11). Este criticat și respins astfel, „sistemul livresc de instruire” care nu favorizează, ci inhibă, uneori chiar blochează, „autonomia elevilor” și libertatea acestora”. De aceea în „școala activă” este propusă drept „activitate dominantă”, munca, așa cum este ea concepută în sens pedagogic și psihologic superior de Ad.Ferriere. Procesul de instruire valorifică acea resursă psihologică excepțională a muncii referitoare la capacitatea acesteia de a elibera creativitatea copilului (elevului), de a stimula libertatea de manifestare și inițiativa proprie fiecărui copil (elev). La acest nivel de **înțelegere a educației, în spiritul paradigmei pedagogiei psihologice**, „instruirea se face în timpul activităților practice”, pe parcursul a **patru etape**:

1) „Culegerea de date documentare din natură, ateliere, fabrici, muzee, monumente istorice, sub formă de eșantioane, desene decupări”, dar și lectură suplimentară, realizată progresiv”;

2) „Clasarea datelor, mai exact ordonarea acestora pe teme și subteme”;

3) „Resistematizarea datelor și îmbogățirea lor prin consultarea de noi lucrări (dicționare, enciclopedii etc.) ceea ce conduce la „problematizarea elevilor” și la formarea capacității lor „de a emite ipoteze”;

4) Intervenția profesorului care „realizează o prezentare sintetică a subiectului, căutând să răspundă la întrebările ridicate”;

5) Elaborarea unui „Caiet al vieții care structurează datele obținute în anumite pagini, ce se circumscriu unei programe de învățământ mai elastice, dar îndeajuns de cuprinzătoare”.

9.2. Jean Piaget, Lev Vâgotski, Jerome Bruner, Piotr Galperin,

Howard Gardner, Daniel Goleman – modele de educație/instruire centrate pe resursele psihologice ale elevului

Implementarea „Educației Noi” la nivelul unor teorii psihologice ale învățării poate fi considerată ca una specială, care reprezintă cea de-a treia generație de cercetători din domeniul pedagogiei psihologice, afirmați după anii 1930- 1940 și mai ales în cea de-a doua jumătate a secolului XX. Autorii, psihologi celebri, reflectă în operele lor ideile generoase ale „Educației Noi”, chiar dacă o fac, deseori, indirect din perspectiva domeniului lor psihologic de cercetare. În această interpretare istorică deschisă, vom include, în prezentul subcapitol, reprezentanți de seamă ai pedagogiei psihologice sau mai nou ai psihologiei educației, de la Piaget și Vâgotski, la Gardner și Goleman. În analiza noastră vom valorifica cercetarea întreprinsă de profesorul Sorin Cristea, care pleacă de la ideea – susținută de celebrul psihopedagog american, J.S. Bruner – deosebiri dintre teoriile psihologice ale învățării, care sunt descriptive, și modelele de instruire care sunt normative și prescriptive.

Jean Piaget (1896-1980), poate fi considerat un reprezentant al celei de-a treia generații de cercetători din cadrul curentului Educația Nouă. Este un psiholog celebru, dar care propune numeroase meditații despre educație. El poate fi încadrat în paradigma pedagogiei psihologice pe care o susține prin teoria psihologică a structuralismului genetic. În concepția lui **Piaget, educația și instruirea trebuie să se bazeze pe cunoașterea și respectarea riguroasă a „stadiilor**

de dezvoltare” ale copilului, ale elevului. În cadrul *instruirii școlare* trebuie avute în vedere în mod special *două stadii*:

a) „stadiul operațiilor concrete” care solicită utilizarea unui material didactic intuitiv foarte bogat și diversificat;

b) „stadiul operațiilor formale” (după 11- 12 ani) care permite rezolvarea problemelor complexe pe bază verbală, conceptuală, în special la nivelul învățământului secundar superior [121, p. 13-17].

„**Pedagogia constructivismului genetic**” promovată de Jean Piaget consideră că *dezvoltarea* (operațiilor concrete și formale) *determină învățarea*, organizarea acestora în mod gradual în cadrul unor modele de instruire și educație adecvate vârstei psihologice a elevului. Învățătorii, profesorii trebuie să cunoască funcția structurilor cognitive, determinată genetic, care constă în „a organiza realul în gândire și nu a-l copia pur și simplu”. *Activizarea învățării*, realizată de cadrul didactic, *depinde de resursele cognitive proprii fiecărei vârste psihologice, respectiv ale fiecărei vârste școlare.*

Un rol important îl *joacă*, în acest sens, **metodele de învățământ și didacticele particulare ale diferitelor discipline de învățământ**. Piaget susține „*metodele active*” care *stimulează înțelegerea materialului învățat prin acțiunile elevilor „realizate „individual”, dar și „în echipe având drept rezultat educarea autodiscipliniei și a efortului voluntar”* .

În domeniul didacticelor particulare, Jean Piaget consideră că acestea trebuie „construite pe baza analizei epistemologice a domeniului (n. n. matematică, fizică, istorie etc.), respectând structurile cognitive ale elevului, determinate genetic” la nivelul stadiului de dezvoltare al operațiilor concrete și al operațiilor formale. Piaget analizează și propune, în acest sens, modele de instruire care ar trebui așezate, în spirit constructivist, la baza „didacticii disciplinelor matematice”, „didacticii științelor fizice și naturale”, „didacticii filozofiei”, „didacticii disciplinelor literare și umaniste (istorice)”.

Lev S. Vâgotski (1896-1934) propune un **model al instruirii bazat pe valorificarea structurilor socio-culturale ale învățării, existente sau create, în mod special de educator** (părinte, adult, tutore, învățător, profesor). Alături de Piaget, Vâgotski este considerat un reprezentant de seamă al constructivismului pedagogic care a influențat evoluția proiectării curriculare pe baza cercetărilor întreprinse de științele educației în epoca modernă, chiar și în cea postmodernă. Constructivismul piagetian, completat de cel vîgotskian, se încadrează în paradigma pedagogiei psihologice centrată pe cunoașterea și valorificarea în instruire, în învățare, a tuturor resurselor cognitive ale copilului, ale elevului.

Spre deosebire de Piaget, al cărui constructivism genetic se baza pe faptul că dezvoltarea stadială determină nivelul învățării, al instruirii (preșcolare, școlare etc.), **Vâgotski** avansează o altă **teză** care va revoluționa pedagogia, respectiv, **modelele de proiectare curriculară**. Această teză evidențiază faptul că *învățarea*, dacă este concepută corect, într-un **cadru socio-cultural adecvat, determină dezvoltarea, o stimulează, o anticipează chiar dincolo de limitele genetice** (piagetiene) .

Această concepție vîgotskiană, cu adevărat revoluționară în pedagogia psihologică sau în psihologia învățării sau a educației, a fost foarte apreciată, popularizată și valorificată în S.U.A., în special după anii 1960-1970.

Modelul constructivist al instruirii, propus de Vîgotski, promovează ideea că „dezvoltarea cognitivă a copilului (n.n. a elevului etc.) este anticipată de calitatea interacțiunilor dintre adult și copil” care determină în plan pedagogic, didactic, „o sociogeneză culturală a învățării, condiționată de contextual specific în care aceasta este inițiată și finalizată” .

Teoria învățării constructivistă, de tip socio-cultural, promovată de Vîgotski, poate conduce la afirmarea pedagogică a unui model de instruire eficientă în măsura în care sunt valorificate „*două concepte psihologice operaționale*”, avansate de marele psiholog și pedagogic rus, în anii 1930.

1) „Eșafodaj”- este cadrul socio-cultural în care învață copilul, elevul, care trebuie creat și perfecționat continuu de adult (părinte, tutore, învățător, profesor) pe fondul relațiilor sale cu copilul, elevul, „care dobândește, astfel, mecanismele de gândire și instruire”, necesare pentru o mai bună înțelegere a materialului însușit.

2) „Zona proximei dezvoltări” – care trebuie sesizată și valorificată de educator. Această zonă, extrem de importantă pentru calitatea învățării, instruirii, educației, reprezintă „aria dintre nivelul de dezvoltare actual al copilului și nivelul potențial care poate fi achiziționat cu ajutorul adulților”. Această zonă este una sensibilă în cadrul căreia formarea - ca funcție esențială a învățării, a instruirii, a educației - anticipează dezvoltarea reprezentând pedagogic „ceea ce copilul este capabil să realizeze ajutat de adult”. Cu alte cuvinte, nu orice formare (învățare, instruire, educație) este de calitate la limitele acceptabile. După cum concluzionează Lev S. Vîgotski, „satisfăcătoare este numai acea învățare care împinge înainte dezvoltarea” .

Jerome S. Bruner este „psihologul american puternic influențat de cercetările lui Vîgotski, care dezvoltă și explică ideile acestuia în educație. Bruner propune un *model propriu de instruire care consideră că poate conduce la reușita învățării, dacă sunt respectate și construite anumite structuri cognitive facilitatoare din punct de vedere psihologic*. Materialul de învățat trebuie prezentat în forme specifice care valorifică resursele psihologice ale elevului, orientate cognitiv la nivel gradual, de la acțiune la imagine și de la imagine la simbol verbal (concept etc.).

Pedagogia psihologică avansată de **Bruner** este centrată pe valorificarea a *trei tipuri de învățare (instruire) care asigură succesul școlar*:

1) Învățarea/ Instruirea prin acțiune concretă, cu obiectele, momentan „fără susținere prin imagini sau simboluri verbale”;

2) Învățarea/ Instruirea iconică prin imagini utilizând un bogat material didactic, adecvat fiecărei vârste psihologice și discipline de învățământ;

3) Învățarea/Instruirea simbolică, prin mijloace verbale, conceptuale, raționale, „exprimate în raport de specificul fiecărei discipline școlare (cuvinte/ concepte, cifre, note muzicale, formule etc.), adaptabile la situații diverse cunoscute sau (re) construite” [49, p. 66].

Concepția lui Bruner se încadrează perfect în cadrul cerințelor paradigmei pedagogiei psihologice, urmărind *creșterea eficienței învățării*, chiar generalizarea succesului școlar, la toate vârstele și la toate disciplinele de învățământ, prin modul de organizare al structurilor cognitive ale instruirii. Procesul instruirii, încadrat în cel al „educației intelectuale”, este realizat prin fundamentarea psihologică a curriculumului școlar, evidentă la nivelul construcției programelor școlare centrate asupra „ideilor fundamentale” sau a „conceptelor de bază ale domeniului”. Acest obiectiv general al fiecărei programe școlare este specificat *prin trei obiective particulare*:

- Ierarhizarea temelor principale de predare, învățare, evaluare;

- Stăpânirea principiilor de bază ale domeniului;

- Dezvoltarea atitudinilor favorabile învățării în societatea democratică, bazată pe competiția valorilor.

Toate aceste trei obiective particulare (specifice), *susțin realizarea obiectivului general, centrat asupra conținuturilor fundamentale ale domeniului*.

În planul *pedagogiei psihologice promovată de Bruner*, aflată la baza proiectării curriculumului, importantă este „raportarea la structura de bază a obiectului” ceea ce permite „întocmirea unor programe care să poată fi predate de profesori obișnuiți unor elevi obișnuiți” (Jerome S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*, 1970).

Paradigma pedagogiei psihologice, centrată pe resursele cognitive superioare ale elevului, îi permite lui Bruner să avanseze „ipoteza optimismului pedagogic”, exprimată prin credința, dar și prin capacitatea „învățării conținuturilor științifice la orice vârstă dacă programele școlare

asigură structurarea corectă a cunoștințelor” la nivel de acțiuni, imagini, concept, utilizând cele mai valoroase metode și materiale didactice .

Paradigma pedagogiei psihologice, poate fi probată, în cazul lui Bruner, prin capacitatea operei sale psihologice de a genera, constituirea nu doar a unui model de instruire, de inspirație vîgotskiană, ci chiar a „unei teorii a instruirii” concepută ca știință fundamentală a educației. Astfel, „psihologia pedagogică promovată de Bruner, are drept obiect principal modul în care urmează să fie organizat mediul pentru a se ajunge la optimizarea învățării”.

Modelul de „teorie a instruirii” propus de Bruner este unul care, pe de o parte, se încadrează în limitele pedagogiei psihologice, pe de altă parte, anticipează depășirea acesteia în perspectiva instituirii unei noi paradigme – paradigma curriculumului.

Aducem ca argument structura „teoriei instruirii” *fundamentată psihologic*, dar care include ca și *componentă de bază, într-o ordine curriculară*:

1) Obiectivele instruirii - „predispozițiile psihologice ale elevului, exprimate în termeni de activizare (a atenției și a motivației în învățare) – menținere (a motivației optime pentru învățare) – dirijare – autodirijare (eficiență a învățării, prin evaluare și evaluare continuă/ formativă).

2) Conținuturile instruirii – care corespund psihologic și didactic, obiectivelor stabilite anterior, fiind centrate asupra structurii de bază a domeniului reprezentat de materia școlară respectivă (matematică, fizică, istorie etc.), respectând resursele cognitive ale elevului prin:

- Forma de prezentare adoptată (acțională, iconică, simbolică/ verbală, conceptuală);

- „Economia exprimării” (raportul informare – formare);

- „Puterea efectivă a cunoștințelor (demonstrată prin „valoarea generativă” a conținuturilor de bază”.

3) Metodologia instruirii care sprijină efectiv realizarea obiectivelor și a conținuturilor de bază prin faptul că propune „o succesiune a învățării” în funcție de cele trei forme sau moduri de reprezentare a cunoștințelor aflate la dispoziția elevilor, în raport de vârsta lor, de stadiul atins în instruire și de specificul materiei școlare;

4) Evaluarea instruirii – care în vedere gradul și modul în care sunt îndeplinite obiectivele și însușite conținuturile, valorificând metodologia selectată. Funcția evaluării, cea mai importantă în spiritul paradigmei psihologice dezvoltată de Bruner, printr-o abordare curriculară, constă în „stimularea învățării/ instruirii, prin cunoașterea rezultatelor ei într-un moment și într-un loc în care această cunoaștere poate fi folosită ca un mijloc de corectare” și de perfecționare a atenției elevilor și a profesorului.

Piotr Galperin (1902 – 1988) se înscrie în zona paradigmei pedagogiei psihologice la un nivel superior. Este *valorificat constructivismul socio-cultural* propus de Vîgotski și preluat de Bruner, *cu deschideri spre paradigma curriculumului*.

Psihologul rus sesizează problema fundamentală a realizării *unei instruirii de calitate* - aceea a legăturii psihologice necesară între informație (selectată de profesor conform programei, cu o bază științifică specifică „nepsihologică”) și formare (care vizează efectul informării de natură psihologică exprimat la nivelul „acțiunilor mintale dobândite”).

Învățarea trebuie construită de profesor prin „conținutul obiectual nepsihologic” al diferitelor materii școlare, care trebuie transformat în „conținut psihologic” prin formarea acțiunilor mintale.

Teoria psihologică a acțiunilor mintale este la baza construirii unui model al instruirii. După cum remarca Sorin Cristea, în perspectiva paradigmei pedagogiei psihologice (sau a psihologiei pedagogice dezvoltată de Galperin), „teoria acțiunilor mintale poate fi interpretată ca un posibil model de instruire”. Pentru aceasta, profesorul trebuie să urmărească „ipoteza acțiunilor mintale autentice” *dezvoltate pe parcursul mai multor etape* care marchează progresul învățării ca parte a instruirii:

1) Etapa acțiunii mintale materiale – învățarea empirică realizată cu ajutorul obiectelor (materialului didactic intuitiv);

2) Etapa acțiunii mintale verbale externe – învățarea cu ajutorul limbajului extern „cu voce tare”;

3) Etapa acțiunii mintale verbale interne – învățarea cu ajutorul limbajului intern care asigură interiorizarea cunoștințelor.

Howard Gardner este *autorul* unei *teorii psihologice* foarte la modă și foarte apreciată în prezent, cu influențe majore în lumea școlii, inclusiv în România. Ne referim la teoria psihologică *a inteligențelor multiple* care ia în considerație *diferențele dintre elevi pentru a propune modele de instruire favorabile acestora*.

Din această perspectivă H. Gardner este un reprezentant al paradigmei pedagogiei psihologice datorită faptului că el *centrează educația și instruirea pe resursele psihointelectuale, psihosenzoriale și psihosociale, ale copiilor (elevilor), care nu se reduc la inteligența generală (contestată de Gardner) și nici la inteligența matematică și la inteligența lingvistică, supraapreciată aproape la modul absolut și unilateral, în școală*.

Gardner exprimă această credință în *resursele de inteligență multiple ale copilului în termenii unui program de reformă a învățământului* - „pentru a schimba școala trebuie să luăm în considerație diferitele forme de inteligență” care oferă fiecărui copil șanse de reușită la învățatură dacă profesorul va ști să acționeze didactic și extradidactic în consecință.

Educația, instruirea sunt concepute de H. Gardner în spiritul paradigmei pedagogiei psihologice centrată asupra valorificării resurselor inteligenței preșcolarelor și școlarelor. Sunt avute în vedere șapte tipuri de inteligențe: muzicală, corporală, logico-matematică, verbală, spațială, interpersonală, intrapersonală. În acel fel profesorul va concepe „succesul școlar” în raport nu numai de inteligența generală, de cea matematică sau lingvistică, ci și de alte modalități de organizare a învățării. El consideră că reușita școlară poate fi obținută pe oricare din cele șapte căi care corespund unor tipuri de inteligență utilizate în sesizarea și rezolvarea de probleme fie separat, fie „prin combinarea inteligențelor”.

Implicațiile pedagogice ale teoriei inteligențelor multiple sunt evidente la nivelul construcției unui model de instruire care:

a) „oferă posibilități suplimentare de stimulare a dezvoltării naturale a fiecărui tip de inteligență”;

b) „anticipează un mod de progresie școlară, adaptabil la particularitățile fiecărui elev”;

c) stimulează evaluarea formativă, cu accent pe progresul elevilor, pe valorificarea „punctelor tari” ale fiecărui elev;

d) utilizează resursele fiecărui tip de inteligență „pentru însușirea conținutului”, dar și ca „mijloc sau medium pentru a comunica acest conținut; e) asigură efectiv, continuu și permanent „multiplicarea șanselor de reușită ale tuturor elevilor” .

Daniel Goleman propune o *abordare nouă a educației / instruirii centrate pe resursele psihologice ale copilului, ale elevului*. El are în vedere nu atât resursele cognitive, ale inteligenței generale sau ale altor tipuri de inteligențe solicitate și valorificate în școală. Educația trebuie centrată pe resursele psihologice ale unui nou tip de inteligențe - „*inteligența emoțională*”.

Cercetătorul pleacă de la realitatea societății și a școlii moderne și postmoderne în care „generațiile actuale de copii (elevi) au mai multe probleme emoționale decât în trecut”. Emoțiile trebuie cunoscute de profesor plecând de la originea lor care este biologică, psihologică, dar și culturală. Există în acest sens, o cultură emoțională, trebuie să constituie un obiectiv general în procesul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, de la toate nivelurile și treptele de învățământ, la toate specialitățile.

Inteligența emoțională - ca resursă psihologică specială este descoperită relativ recent și valorificată în dublă perspectivă, pentru: a) reușita tuturor elevilor, b) pentru formarea unei noi culturi pedagogice mai profundă a profesorilor. Ea este definită de Goleman în următorii

„termeni operaționali”- „capacitate (n.n. a elevului) de a fi în stare să se motiveze și să persevereze în fața frustrărilor de a amâna satisfacțiile, de a-și regla starea de spirit”.

Există o legătură directă între inteligența emoțională promovată de D. Goleman și două „inteligente multiple” evidențiate de Gardner (inteligenta intrapersonală și inteligența interpersonală). Pentru paradigma pedagogiei psihologice, a „educației psihocentriste”, descoperirea rolului jucat de „inteligenta emoțională” în asigurarea succesului școlar are o importanță majoră. Se vorbește astfel despre „un nou model de educație” inspirat de paradigma pedagogiei psihologice centrată pe resursele inteligenței emoționale care stimulează „capacitatea copilului (n.n. elevului) de a ști cum să învețe” prin cultivarea unor abilități (dependente de calitatea inteligenței emoționale): încredere, curiozitate, control de sine, comunicare și cooperare eficientă. Mai mult decât atât, cei care au analizat această teorie din perspectiva resurselor pedagogice ale acesteia, au avansat ideea „unui curriculum pentru educație emoțională” având ca obiectiv general „formarea – dezvoltarea competențelor emoționale necesare elevului pentru adaptarea sa optimă la mediul școlar și extrașcolar prin valorificarea deplină a resurselor inter și intra personale”. Obiectivele specifice care susțin realizarea obiectivului general urmăresc, în cadrul curriculumului proiectat: a) controlarea impulsurilor; b) stăpânirea stărilor negative (furie, deprimare, egoism etc.); c) găsirea de soluții creatoare pentru probleme sociale la nivelul clasei, școlii, comunității.

9.3. Pedagogia psihologică în România și Republica Moldova

La acest nivel, este subliniată continuitatea între pedagogia românească interbelică – postbelică, reflectată în cele două direcții de dezvoltare a domeniului după anii 1960-1970:

a) pedagogia socială (Stanciu Stoian, Educație și societate (1971) sau Educație și tehnologie (1972);

b) pedagogia psihologică (Alexandru Roșca, Psihologia copilului (1958); Dimitrie Todoran, Individualitate și educație (1974).

Direcția pedagogiei psihologice, dezvoltată după anii 1970, este deschisă spre postmodernitate, valorificând cele două orientări afirmate în perioada interbelică (experimentală – teoretică) care tind să se completeze reciproc. Identificăm trei momente semnificative:

a) elaborarea unui model de cercetare experimentală cu aplicații în activitatea de perfecționare a cadrelor didactice (Dumitru Muster);

b) analiza teoriilor psihologice ale învățării din perspectivă pedagogică, în vederea convertirii lor în modele de instruire (Ioan Neacșu, Sorin Cristea, Ion Negret - Dobridor și Ion Ovidiu Pănișoară);

c) afirmarea pedagogiei psihologice postmoderne în Republica Moldova (Tatiana Callo, Maia Cojocar-Borozan, Otilia Dandara).

Un model de cercetare pedagogică experimentală.

Acest model este propus de Dumitru Muster, continuator al direcției pedagogiei psihologice experimentale interbelice. Implică o metodologie a cercetării pedagogice bazată pe metoda experimentală”, considerată „metoda integrală de cercetare științifică în pedagogie”, care „îmbrățișează” faptele adunate din observări și experimentări, valorificabile prin raționament experimental [99].

Dumitru Muster este unul dintre coordonatorii unei opere fundamentale, Dicționar de pedagogie (1979), în cadrul căruia definește și analizează conceptele de: a) cercetare pedagogică – „cercetare care are ca scop cunoașterea fenomenelor educative, realizată de către teoreticieni și practicieni în domeniul pedagogiei și de echipele de cercetare interdisciplinară”; b) metodă de cercetare (în pedagogie) – „metode folosite pentru obținerea unor rezultate valabile la problemele ridicate de cercetarea pedagogică, în sprijinul dezvoltării și perfecționării științei pedagogice și practicii educative”; c) metoda experimentală (în pedagogie) – „metodă de cercetare care utilizează experimentul pedagogic pentru a afla soluții (legi științifice) la probleme care se pun școlii și pedagogiei”; d) pedagogie experimentală – „pedagogie care, pentru 153

validarea conținutului ei de teorii și date, utilizează cu precădere metoda experimentală (...), dezvoltată odată cu avântul metodei experimentale (...) în lucrări de specialitate (n.n. psihologie) începând cu sfârșitul secolului al XIX-lea în Europa (A. Binet, W.A. Lay, E. Meumann, Ed. Claparede) și în America (G.S.Hall, E.A. Kirkpatrick, J. Dewey, E. L. Thorndike etc.).

Lucrarea „Metodologia cercetării în educație” (1985), concepută ca „Ghid în elaborarea și prezentarea de comunicări și lucrări metodico-științifice de grad” utilizabil de cadrele didactice până în prezent, valorifică „metoda experimentală integrală”. Analiza cărții, confirmă concepția autorului despre cercetare, la nivel de „pedagogie experimentală” de orientare psihologică, dezvoltată specific în contextul anilor 1970 – 1980, cu următoarele contribuții semnificative: a) apropierea de „cercetarea calitativă” care stimulează intervenția profesorului ca cercetător al propriului proces didactic; b) delimitarea între cercetarea pedagogică autentică – falsă cercetare pedagogică; c) distincția între cercetarea pedagogică fundamentală – care „are obiectiv prioritar teoretic” – și cercetarea pedagogică aplicată, „cu scop practic imediat sau pe termen mediu” (orientată, practică, operațională).

Modelul de proiect de cercetare pedagogică experimentală propus, aplicabil în școală include următoarele componente: a) punerea problemei – în raport de realitatea pedagogică abordată; b) definirea temei cercetării, în raport de cadrul conceptual delimitat (didactica generală, didacticele particulare, teoria evaluării etc.); c) formularea ipotezei, ca „idee provizorie în termeni de „control” și de „verificare”; d) colectarea datelor cercetării și măsurarea lor; e) prelucrarea datelor (statistico-matematice etc.) „cu dublu scop: verificarea ipotezei și formularea concluziilor”; f) elaborarea comunicării științifice; g) dosarul cercetării pedagogice.

Metodologia cercetării, concepută în contextul pedagogiei psihologice experimentale, include un ansamblu de metode de: a) colecționare a datelor cercetării (observarea, experimentul, ancheta biografică, ancheta pe bază de documente școlare, convorbirea, fișa psihopedagogică, testele etc.); b) măsurare a datelor colectate; c) organizare a colectivelor de cercetare grupă experimentală și grupă martor etc.; d) prezentare și prelucrare statistico-matematică a datelor obținute (media aritmetică, mediana, modulul, abaterea medie, reprezentări grafice, histograma, poligonul frecvențelor, curba frecvențelor, curba Laplace-Gauss etc.). În concertul atâtor metode de cercetare, prioritară este „metoda experimentală integrală, bazată pe raționament experimental, „care nu presupune neapărat producerea de fapte de experiment”, ci presupune și utilizarea faptelor obținute prin observație, experiment etc.

Valorificarea teoriilor psihologice ale învățării în perspectivă pedagogică

Presupune analiza teoriilor psihologice ale învățării din perspectiva resurselor lor pedagogice, directe și indirecte care permit convertirea lor în modele de instruire eficientă. O astfel de analiză, realizată în perspectiva pedagogiei psihologice postmoderne este inițiată de profesorii universitari bucureșteni: Ioan Neacșu, Sorin Cristea, Ion Negreț-Dobridor și Ion-Ovidiu Pânișoară.

- Ioan Neacșu analizează cele mai importante „orientări contemporane în teoriile învățării” în perspectiva convertirii lor în modele de instruire: a) teoria operațională a învățării / „teoria acțiunilor mintale” (Galperin) – utilă în procesul de învățământ în contextul transformării acțiunii verbale externe în acțiune verbală internă; b) teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intelectuale (Piaget) – este valorificată în activitatea de instruire la nivelul optimizării raporturilor dintre stadiile de dezvoltare (specifice fiecărei vârste psihologice) și învățarea eficientă cu valențe formative superioare; c) teoria genetic-cognitivă și structurală (Bruner) – corelează problema dezvoltării cu cea a învățării (realizată prin acțiuni imagini, concepte) într-un context cultural”, socio-educational mai larg, nu doar didactic, instruirea fiind proiectată pe baza unor scopuri și obiective clar formulate; d) teoria învățării cumulativ ierarhice (Gagné) – este valorificată în procesul de gradualizare a instruirii, plecând de la formele de învățare simplă (prin: semnale, stimul-răspuns) spre cele complexe (prin noțiuni, reguli, rezolvare de probleme);

e) „teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de proces” (Ausubel) – este interesată ca „teorie a instruirii” construită „pe un fundament „cognitivist”, centrat asupra dobândirii „ideilor-ancoră”, valorificate prin metoda descoperii. f) teoria holodinamică (Tittone) – dezvoltă modelul lui Gagné, prin proiectarea unor noi tipuri de învățare (de atitudini, de opinii, de autocontrol, de capacități de decizie / organizare / învățare socială), care stimulează realizarea unui proces de învățământ individualizat, diferențiat (Ioan Neacșu, Instruire și învățare (1999) [102].

În cartea „Introducere în psihologia educației și a dezvoltării” (2010) autorul aduce contribuții majore la evoluția calitativă a pedagogiei psihologice în epoca postmodernă prin:

A) Abordarea educabilității ca paradigmă a psihologiei educației evidențiind faptul că „în educație și prin educație nu totul este posibil; dar multe se înfăptuiesc”;

B) Abordarea educației în raport de „matricea dezvoltării umanului”; aflată la baza conținuturilor generale ale educației, în termenii următoarelor corelații formative între a) dezvoltare cognitivă – educație intelectuală, valorificând resursele unor teorii ale învățării la nivel de experiență de cunoaștere, conceptualizare, integrare personală a cunoștințelor etc.; b) dezvoltare sociomorală – educația morală; valorificând teoriile stadialității morale (Piaget, Kohlberg); c) dezvoltare spirituală – educație moral-religioasă, „componentă a educației holistice”, abordată pe teitoriul deschis al „unui domeniu al transdisciplinarității”; d) dezvoltare psihomotrică – educația psihofizică; valorificând resursele învățării raportate la educația senzorială, motrică, sportivă etc., legate de igiena generală și igiena învățării etc.; e) dezvoltarea emoțional-afectivă – educația socioafectivă; valorificând teoria inteligenței emoționale, ca „paradigmă reconstructivă a unității cognitive, sociale și emoționale”.

- Sorin Cristea analizează mai multe teorii psihologice ale învățării, interpretate ca modele de instruire, grupate pe trei categorii (vezi Teorii ale învățării. Modele de instruire (2005):

1) Teorii psihologice bazate pe condiționarea învățării: a) Thorndike, 1983) – modelul învățării / instruirii prin conexiune; se bazează pe legea exercițiului și pe legea efectului, valorificate în activitatea de instruire bazată pe învățarea stimul-răspuns; b) Gagné, 1975) – modelul condiționării ierarhice-cumulative al învățării / instruirii; se bazează pe asigurarea condițiilor învățării, de la simplu (învățare stimul-răspuns la complex (învățarea conceptuală, normativă, prin rezolvare de probleme; c) Skinner, 1971 – modelul condiționării operante a învățării / instruirii; se bazează pe întărirea învățării după obținerea răspunsului pozitiv ceea ce permite realizarea unei instruirii programate, în pași mici, pe căi liniare sau ramificate, cu activarea permanentă a resurselor celui ce învață, într-un ritm individual.

2) Teorii psihologice „bazate pe construirea structurilor cognitive ale învățării: a) Piaget (1972) – modelul construirii genetice a structurilor cognitive ale învățării / instruirii; se bazează pe cunoașterea stadiilor de dezvoltare cognitivă care determină modul de învățare / instruire prin metodele active recomandate de didactica fiecărei discipline de învățământ; b) Vîgotski – modelul construirii socio-culturale a structurilor cognitive ale învățării / instruirii; se bazează pe crearea unui mediu sociocultural favorabil învățării în zona proximei dezvoltări, respectând particularitățile de vârstă preșcolară și școlară; c) Galperin (1975) – modelul structurilor acționale ale instruirii; se bazează pe corelația dintre „acțiunile mintale” materială, externă, internă), psihologice, și acțiunile obiectuale, nepsihologice, proprii fiecărei discipline de învățământ; d) Bruner (1970) – modelul construirii socio-pedagogice a structurilor cognitive ale învățării / instruirii; promovează teza organizării învățării în diferite modalități (acțională, iconică, verbală) care asigură generalizarea succesului școlar, în contextul proiectării curriculare a instruirii centrată asupra obiectivelor și conținuturilor de bază, susținute prin metode adecvate de predare-învățare-evaluare.

3) Teorii psihologice noi care promovează modele de instruire bazate: a) pe „învățarea deplină” (Carroll, Bruner) centrate pe generalizarea succesului școlar prin gradualizarea obiectivelor, individualizarea timpului și a metodologiei etc.; b) valorificarea resurselor cognitive și noncognitive ale inteligențelor multiple (Gardner) și ale inteligenței emoționale, Goleman).

Teoriile psihologice, validate ca potențiale modele de instruire, pot fi valorificate în proiectarea didactică de tip curricular, la nivelul unei structuri tridimensionale care include: a) organizarea resurselor în cadrul unor forme specifice / forontală, grupală, lecție etc.; 156

b) planificarea activității (obiective – conținuturi de bază – metode – evaluare; c) implementarea planificării într-un scenariu deschis care include acțiunile de: evaluare inițială, predare-învățare-evaluare continuă, evaluare finală.

- Ion Negreț - Dobridor și Ion - Ovidiu Pânișoară analizează corelațiile existente între unele teorii psihologice ale învățării și anumite metode didactice (vezi Știința învățării – de la teorie la practică, 2005). Sunt avute în vedere următoarele „teorii psihologice semnificative”: a) teoria conexionistă a învățării (Thorndike, Principiile fundamentale ale învățării (1932); sunt analizate aplicațiile legii exercițiului și ale legii efectului, care impun un cadru normativ specific; b) teoria învățării prin contiguitate (Guthrie; Psihologia învățării, 1935); este evidențiat faptul că în condiții de „învățare contiguă, răspunsul „este asociat cu stimuli noi”; c) teoria condiționării operante și a instruirii programate (Skinner. „Mașini de predare”1958); susține instruirea programată, organizată pe baza „principiului autoconsolidării învățării” în „ordinea precisă” a acțiunilor, operațiilor didactice etc.; d) Teoria modelării și învățării sociale (Albert Bandura, Teoria socială a învățării); se bazează pe următoarea teză – „toate fenomenele de învățare ce rezultă din experiențe directe pot apărea datorită analizei comportamentului celorlalți oameni”, utilizând resursele metodologice ale învățării observaționale ca imitație generalizată”; e) teoria consolidată a învățării sociale (Miller; Dollard), se bazează pe patru principii (stimulul; răspunsul; sugestia; recompensa) care susțin normativ acțiunile de de discriminare, conceptualizare, bazate pe feed-back; f) teoriile gestaltiste ale învățării, bazate pe înțelegere (Kohler) sau pe dinamica activității (Lewin); sunt opuse total behaviorismului, punând accent pe structura sau configurația activității susținută normativ prin „trei legi de organizare” (legea – închiderii, proximității, similarității); în plan didactic, stimulează gândirea creativă; g) teoria disonanței cognitive (Festinger, 1975); valorifică în sens pedagogic, „relația dintre cunoștințele care nu reușesc să se alătore armonios” dintr-o nepotrivire psihologică recuperabilă prin învățare; în plan didactic stimulează „reconstituirea cunoașterii”.

Teoriile umaniste ale învățării; apărute ca reacție la teoriile psihologice reduționiste (behavioriste sau freudiste) sunt analizate în mod special: a) teoria libertății de a învăța (Carl Rogers, „Freedom to Learn” (1969); valorifică „un sistem de psihoterapie nondirectivă centrată pe client”, bazat pe învățarea empirică, experiențială, pe implicarea tuturor resurselor celui ce învață; pe transformarea radicală a profesorului în facilitator și consilier al învățării / instruirii; b) Teoria umanistă a învățării intrinseci (Maslow); este centrată asupra motivației interne a celui ce învață; face apel la „psihologia psihodinamică sau de adâncime”, care trebuie valorificată prin învățare intrinsecă, opusă celei extrinseci, forțată în școala tradițională; metodologia învățării / instruirii intrinseci stimulează valorificarea deplină a resurselor cognitive și noncognitive ale fiecărei personalități.

Metodele de învățare / instruire selectate pot contribui la aplicarea teoriilor psihologice semnificative. Analiza realizată conduce la un model de asociere între trei categorii de teorii și de metode: a) teorii ale învățării bazate pe condiționare – metode de instruire: instruirea programată; autodirecționarea învățării; tehnica „harta obstacolelor”; fișa personală; învățarea pe baza inteligenței emoționale; b) teoriile învățării sociale – metode de instruire: învățarea prin cooperare; seminarul socratic; mozaicul; predarea reflexivă; tehnici de tip fishbowl; discuții tutoriale; reuniunea Phillips 66 etc.; c) teorii ale învățării de tip constructivist – metode de instruire bazate pe: c-1) utilizarea conflictului în învățare (controversa creativă, tehnica dezbaterilor; tehnica focus grup); c-2) rezolvarea de probleme și de situații-problemă (problematizarea, cubul, discuția-panel, brainstorming etc.); c-3) analiză (SWOT; tehnica fishboning; tehnica lecturii și a scrisului; metoda SINELG /Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și a Gândirii); c-4) dezvoltarea abilităților de comunicare: (jocul de rol;

dramatizarea creativă; e) exercițiile de spargerea gheții (ice-breacking); turul galeriei); c-5) pe experiența cognitivă, reală și simulată (observarea sistematică și independentă; experimentul; studiul de caz; simulările etc.

Contribuții ale pedagogiei din Republica Moldova

Pedagogia în Republica Moldova, afirmată după 1990, analizează, „postmodernitatea în educație”(Vladimir Guțu, Pedagogie, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, 2013) Adeziunea la valorile educației umaniste, susținută printr-un etos comunitar o menține aproape de paradigma pedagogiei psihologice, cu argumente specifice, situate și în alte domenii: politica educației (Tatiana Callo, Vlad Pâslaru; epistemologia pedagogică (Ludmila Papuc); managementul calității în educație (Vasile Cojocaru), cercetarea pedagogică (D. Patrașcu; pedagogia familiei (L.Cuznețov), pedagogia culturii emoționale (M. Cojocaru-Borozan), metodologia autoformării (L. Sadovei) etc.

În domeniul specific pedagogiei psihologice postmoderne este evidențiată contribuția a trei autori reprezentativi: Maia Cojocaru - Borozan; Tatiana Callo; Otilia Dandara.

Pedagogia culturii emoționale este o direcție de dezvoltare a pedagogiei psihologice postmoderne argumentată: a) teoretic – la nivelul conceptelor care definesc și analizează autoreglarea emoțională, cultura profesională a profesorului, cultura emoțională a profesorului, competența emoțională, coeficientul de emoționalitate, dezvoltare emoțională etc.; b) metodologic – la nivelul analizei istorice, conceptuale, praxiologice, curriculare a culturii emoționale, susținută intradisciplinar, inter și pluridisciplinar; c) normativ – la nivelul unui model-ideal al culturii emoționale a profesorului, centrat asupra interdependenței psihologice pozitive necesară funcțional și structural între dimensiunea intrapersonală și dimensiunea comunicativ-relațională a culturii emoționale a profesorului [35].

Modelul ideal al structurii de funcționare a culturii emoționale a profesorului evidențiază importanța corelației permanente necesară între dimensiunea intrapersonală (cognitivă – conotativă, motivațional-normativă, a imaginii de sine) și dimensiunea comunicativ-relațională (axiologică integratoare; discursivă; managerială) a activității și conduitei didactice și extradidactice a profesorului. Aceasta este susținută, pe de o parte, de „intercondiționări pozitive”, iar pe de altă parte, de valori emoționale reflectate la nivelul comportamentului empatic al profesorului bazat pe resurse afective pozitive angajate predominant în construcția repertoriului comun cu clasa de elevi, exprimat printr-un stil charismatic de comunicare pedagogică”, adaptabil și perfectibil în orice context psihosocial [36].

Analiza culturii emoționale a profesorului la un nivel conceptual, metodologic și normativ superior, legitimat epistemologic, a stimulat procesul de constituire a unei noi științe pedagogice postmoderne construită intradisciplinar (vezi raporturile cu psihologia educației) și interdisciplinar (vezi raporturile cu axiologia educației, sociologia educației, managementul educației / clasei de elevi) etc. Este vizată pedagogia emoțională – „știință pedagogică ce examinează conceptele pedagogice operaționale necesare studierii fenomenelor afective ale vieții școlare prin abordări inter, multi, trans-disciplinare ale pregătirii profesionale a pedagogilor implicați în proiectarea / realizarea educației emoționale a elevilor conform unor valori afective specifice actului educațional”. Ea are ca obiect de cercetare specific cultura emoțională necesară profesorului bazată pe valorile emoționale care fundamentează componentele axiologice aflate la baza comportamentelor afective performante: a) reactivitatea emoțională optimă (în raport de context); b) interconectarea optimă dintre raționalitate – emoționalitate; c) implicarea emoțională complexă; d) exprimarea inteligentă a stărilor emoționale; e) recunoașterea / conștientizarea / diferențierea emoțiilor; f) gestionarea emoțiilor [Ibidem, pp.13-20].

Lucrarea Pedagogia practică a atitudinilor (T. Callo) contribuie substanțial la afirmarea pedagogiei psihologice postmoderne prin: a) argumentul normativ preliminar care orientează cercetarea în funcție de „specificul educației și al dezvoltării / cultivării atitudinilor ghidat de preceptele postmodernismului”; b) obiectivele asumate în analiza procesului de formare a

formatorilor: b-1) conceperea atitudinilor la nivel de dialoguri atitudinale; b-2) abordarea atitudinilor la nivel de dialoguri pedagogice; c) obiectivele asumate în analiza procesului de formare a elevilor; d) realizarea de aplicații educaționale [27].

Integrăm această lucrare în direcția pedagogiei psihologice postmoderne, datorită semnificației specific psihologice a conceptului de atitudine care are un rol determinant în evoluția personalității educaților. Atitudinea este definită în dicționarele de psihologie ca „modalitate relativ constantă de raportare a individului (n.n. elevul, profesorul) sau grupului (n.n., clasa de elevi, colectivul didactic, comisia / catedra metodică etc.) față de anumite laturi 1) Argumentul normativ preliminar în favoarea atitudinilor ca reper necesar în pedagogia psihologică postmodernă este legat de rolul acestora în proiectarea finalităților educației.

2) Obiectivele asumate în analiza procesului de formare a formatorilor vizează: a) conceperea atitudinilor - prin delimitarea între atitudini pozitive – negative; precizarea tipurilor de atitudini necesare în educație, fixarea caracteristicilor esențiale ale atitudinilor; b) abordarea atitudinilor, prin evidențierea dimensiunilor esențiale (psihologică; comporta-mentală; axiologică; elaborarea unei metodologii a formării formatorilor în perspectiva cultivării atitudinilor pozitive; integrarea atitudinilor în structura competențelor.

3) Obiectivele asumate în analiza procesului de formare a elevilor vizează:

a) asigurarea corelației optime dintre „succesul școlar și atitudinea noastră”, b) cultivarea unor dimensiuni speciale ale atitudinii față de școală, învățare, profesor, clasă de elevi, familie, comunitate educațională (locală, teritorială, națională) etc.

4) Realizarea de aplicații educaționale confirmă importanța pedagogiei practice a atitudinilor afirmată ca direcție de dezvoltare a pedagogiei psihologice postmoderne prin: a) „concepția cultivării atitudinilor”; „statutul pedagogic al atitudinii” argumentat psihologic; b) conținuturile curriculare care reflectă tipologia atitudinilor, procesul de esențializare a relației atitudine – comportament; aspectele cele mai importante ale valorilor (morale, intelectuale, estetice etc); c) funcțiile pedagogice ale atitudinilor, perfecționate din perspectivă psihologică (cognitivă; adaptativă; expresivă; de apărare a eului; de ajustare); d) metodologia formării / cultivării atitudinilor (prin strategia valorificării experienței directe și indirecte a fiecărui actor al educației și promovarea unor reguli care ordonează interacțiunile, procesul de „asimilare și cultivare a unui cod atitudinal” etc.; e) dezvoltarea specifică a problematicii atitudinilor în contextul proiectelor de activitate didactică și extradidactică la toate treptele și disciplinele de învățământ.

În lucrarea Ghidarea și proiectarea carierei (Otilia Dandara) este analizată o problemă cercetată interdisciplinar la nivelul pedagogiei psihologice postmoderne. Aprofundarea sa în condițiile societății postmoderne, informaționale solicită construirea unui model-ideal al procesului de „ghidare și proiectare a carierei în contextul educației permanente [55, p. 167]. Modelul intitulat „metodologic al ghidării/proiectării carierei” promovează „pedagogia carierei”, știință a educației construită intradisciplinar (în raport de psihologia educației, ca o continuare a pedagogiei orientării școlare și profesionale) și interdisciplinar, plecând de la „contextul structural al științelor educației în cadrul pedagogiei sociale, de rând cu pedagogia familiei și pedagogia de gen” (Ibidem, p.165). Pedagogia carierei are un obiect de cercetare specific, de natură predominant psihologică, – „nevoia de ghidare / proiectare a carierei pe tot parcursul vieții: Implică o metodologie de cercetare de tip intradisciplinar (perfectibilă în interiorul psihologiei educației postmoderne) și interdisciplinar / multidisciplinar (pedagogie – sociologie, pedagogie – management, pedagogie – planificarea educației, pedagogie – filozofie, pedagogie – antropologie etc.). Promovează o normativitate specifică, exprimată la două niveluri de generalitate: a) „legitatea contextualității funcționale”, care definește conexiunile necesare în ghidarea / proiectarea carierei între sistemul social – sistemul educațional – procesul educațional; b) principiile care ordonează ghidarea în cadrul sistemului de învățământ – „principiul integralității” - și al procesului de învățământ – „principiul priorității funcționale”, fundamentat

psihopedagogic, psihovocațional, psihomanagerial / vezi „realizarea activității de marketing vocațional”.

Metodologia de realizare a ghidării/proiectării carierei în perspectiva educației permanente este concepută ca o teorie aplicată, incluzând patru acțiuni / etape: 1) Pregătirea / asistența persoanei necesară pentru ghidarea / proiectarea carierei. 2) Opțiunea profesională. 3) Decizia profesională. 4) Formarea profesională; 5) Managementul carierei profesionale

Pedagogia carierei, ca știință a educației postmoderne construită pe un fundal psihosocial, tipic paradigmei curriculumului, este centrată asupra „finalităților proiectării / ghidării carierei”, raportate normativ la principiul priorității funcționale, cu un pronunțat fundament psihologic și psihosocial:

1) Obiectiv-cadru general – „formarea nevoii de proiectare a carierei, a sistemului de valori, atitudini și competențe care să faciliteze integrarea socioprofesională”.

2) Obiective specifice:

a) cunoașterea potențialului individual, psihologic și social, al personalității;

b) informarea profesională din perspectiva evoluțiilor domeniului de referință;

c) realizarea activităților de marketing vocațional, prin analiza prospectivă a raporturilor dintre: domeniul de activitate profesională – caracteristicile esențiale ale profesiei - posibilitățile existente în carieră, pe termen scurt, mediu și lung.

ACTIVITĂȚI PENTRU STUDIU INDIVIDUAL

1. Identificați premisele pe baza carora dezvoltarea cercetării științifice la început de secol XX au impulsionat dezvoltarea gândirii și practicii pedagogice.

2. Analizați comparativ concepțiile pedagogice ale celor doi mari pedagogi ce au marcat spiritul „educatiei noi”: O. Decroly și A. Ferrière.

3. Precizați conținutul teoriei echilibrării progresive, a asimilării și acomodării formulată de către J. Piaget și sintetizați consecințele acesteia pentru actul de învățare.

4. Pornind de la teoria învățării elaborată de către J. Piaget, arătați cum veți proceda în cadrul activităților didactice cu elevii pentru a realiza interiorizarea acțiunilor și construirea operațiilor specifice.

5. Elaborați un model de acțiune care să „urmărească” principalele etape de formare a acțiunilor mentale conform cu teoria elaborată de Galperin.

6. Argumentați și exemplificați cele trei modalități fundamentale (activă, iconică, simbolică) prin intermediul cărora elevul învață conform cu teoria învățării elaborată de către psihologul american Jerome Bruner.

7. Precizați și exemplificați însemnătatea teoriei condiționării operante elaborată de B. F. Skinner și instruirea programată.

JURNAL DE UNITATE

- Ce am învățat?

- Ce aplic?

- Ce vreau să învăț?

Disciplina: Istoria pedagogiei

Titularul cursului: Saranciuc – Gordea Liliana

Evaluare formativă I

Forma: scris-orală

Metoda: referat științific

Timp : 7 săptămâni

Conținuturi supuse evaluării:

Unitatea 1. Introducere. Educația în comunele primitive

Unitatea 2. Educația și instruirea în antichitate

Unitatea 3. Educația și instruirea în Evul Mediu

Unitatea 4. Educația și instruirea în epoca renașterii

Unitatea 5. Constituirea primelor teorii moderne cu privire la Educație

Subiectele tematice a referatelor:

- Educația în perioadele istorice ale comunei primitive
- Specificul școlilor și instruirii în țările orientului antic
- Specificul școlilor și instruirii în Egiptul antic
- Specificul școlilor și instruirii în China antică
- Specificul școlilor și instruirii în India antică
- Specificul școlilor și instruirii în Grecia și Roma antică
- Idei despre școală și educație promovate de filosoful antic Platon.
- Idei despre școală și educație promovate de filosoful antic Aristotel.
- Specificul educației în evul mediu – apusul Europei
- Specificul educației în evul mediu – Europa Occidentală
- Specificul educației în evul mediu pe teritoriul carpato-dunărean
- Idei cu privire la educație în primele secole ale creștinismului
- Renașterea și reforma – momente de referință pentru noi sisteme educaționale
- Erasmus din Rotterdam — umanizarea oamenilor prin cultură clasică
- Aspirația spre omul universal - Francois Rabelais
- Michel de Montaigne — gentilomul ca ideal al educației
- Thomas Morus și Thomasso Campanella - educația ca fundament al muncii
- Educația și învățământul în țările române – epoca renașterii
- Constituirea primelor teorii moderne cu privire la Educație
- Francis Bacon, René Descartes - noi orizonturi în teoria și practica educației
- Jan Amos Komensky – sistem pedagogic care a contribuit la fundamentarea învățământului modern
- Francois de Salignac de la Mothe-Fenelon – sistem de educație pentru fete
- John Locke — educația gentlemanului
- Educația și instrucția în țările române. Dimitri Cantemir – idei despre educație

Cerințe de scriere a referatului științific (detalii anexa 1)

Referatul științific este o lucrare de dimensiuni mici sau medii care cuprinde studiul unui fenomen sau proces educațional, întocmit pe baza unor cercetări bibliografice, a unor studii cazuistice sau experimentale. Un referat științific trebuie să cuprindă următoarele părți:

1. Titlul referatului;

2. Cuprinsul;

3. Introducerea;

4. Tratatul temei abordate, cuprinzând următoarele subdiviziuni:

• *stadiul actual* al cercetărilor din domeniul din care face parte tema abordată;

• **metodologia** de cercetare folosită pentru realizarea temei, infrastructura și echipamentele tehnice aferente cercetării, dacă este cazul;

• **dezvoltarea studiului temei abordate**;

5. Concluziile, opiniile personale și direcții ulterioare posibile de cercetare referitoare la tema abordată;

6. Referințe bibliografice.

Criterii de evaluare a prezentării orale a referatului științific

(detalii anexa 2, tabelul 1)

Cunoștințe și Abilități

1. Pregătire: Cunoașterea subiectului
2. Familiarizarea cu lucrările scrise la subiect.
3. Conținut: Adecvat în raport cu auditoriul. Interes, claritate, profunzime, orizont.

Atingerea obiectivului

4. Structură: Introducere corespunzătoare. Dezvoltare logică. Echilibru. Rezumare
5. Rostire: Audibilitate. Ton. Ritm. Fluență
6. Folosirea timpului: În limitele alocate. Echilibru între secțiunile expunerii
7. Mijloace uzuale: Claritate. Conciziune. Abilitate.

Calități

1. Siguranța de sine: Cunoașterea capacității proprii
2. Impact: Prezență. Dinamism. Autoritate
3. Comportare: Atitudine față de auditoriu și față de subiect. Simțul umorului. Relaxat
4. Aspecte de comportament altele decât verbale: Structura auditoriului. Ținuta. Manieră.

Gesturi.

Calcularea notei:

- Fiecărui criteriu i se atribuie între 1-5 puncte;
- Totalul general reprezintă maximum de 55 puncte (7 caracteristici pentru abilități și 4 pentru calități- înmulțite cu 5- punctajul maxim);
- transformarea punctajului obținut în notă se face prin regula mărimilor proporționale (regula de trei simplă).

Exemplu: Un student care a obținut 45 puncte va avea nota 8,18

$55 \rightarrow 10$

$45 \cdot p \rightarrow \frac{45 \times 10}{55} = \frac{450}{55} = 8,18$

55 55 11

Anexa 1

Cerințe față de scrierea referatului științific

Titlul trebuie ales astfel încât să informeze cât mai exact asupra conținutului lucrării respective. Acesta trebuie să atragă atenția, să sugereze conținutul și domeniul de aplicare al lucrării. Un titlu trebuie să descrie cât mai adecvat conținutul, în cuvinte cât mai puține (10-15 cuvinte).

În **Cuprins** sunt fixate următoarele elemente, indispensabile structurii unei lucrări științifice:

- **Introducere (preliminariile);**

- **Părți;**

- **Capitole;**

- **Subcapitole și paragrafe.** Toate acestea sunt fixate și precizate prin paginare. În unele lucrări cuprinsul este plasat imediat după pagina de titlu, uneori după nota introductivă, alteori la sfârșitul lucrării, după concluzii.

În **Introducere** se vor menționa importanța și actualitatea problemei cercetate, sursele și metodele de informare și documentare, stadiul la care a ajuns cercetarea în domeniul respectiv, metodele principale de cercetare, și rezultatele semnificative obținute.

Cuprinsul, constituie partea cea mai importantă a unui referat științific. Este partea cea mai amplă, de aceea trebuie să fie foarte bine structurată, astfel încât să evidențieze contribuțiile originale ale autorului la cercetarea respectivă. Subdiviziunile acestei părți pot avea dimensiuni diferite, de la câteva paragrafe la mai multe capitole. Ideile fiecărei subdiviziuni trebuie bine înlănțuite pentru a descrie clar ceea ce se dorește a fi comunicat cititorului.

Stadiul actual al cercetărilor legate de tema abordată, este prima subdiviziune a tratării temei și constituie un studiu critic al rezultatelor cercetărilor efectuate și comunicate până la momentul respectiv. Acesta se întocmește în urma unei cercetări bibliografice. Se întocmește trecând în revistă lucrările studiate, de obicei în ordine cronologică sau în altă ordine, adoptată de cel care întocmește studiul. În urma Studiului critic al bibliografiei rezultă stadiul în care se găsește domeniul sau tematica abordată, modul în care sunt elucidate problemele specifice cuprinse în acestea, cât de clare sunt toate aspectele legate de tema și care sunt problemele care au rămas nestudiate, care nu sunt pe deplin elucidate sau care au fost tratate necorespunzător. Este foarte important acest ultim aspect, deoarece acesta furnizează motivația pentru abordarea temei.

Metodologia folosită pentru realizarea cercetării, constituie a doua subdiviziune a tratării temei de cercetare. În această parte a lucrării se descrie modul cum se dezvoltă cercetarea, metodele generale și specifice utilizate. Aceste metode generale de investigare științifică se folosesc separat sau în combinație, în funcție de necesitățile de cercetare ale temei abordate.

Dezvoltarea studiului temei, este subdiviziunea centrală a tratării, aceasta cuprinzând descrierea modului în care s-au desfășurat cercetările, ce rezultate parțiale și finale s-au obținut, cum sunt acestea în comparație cu ce există în literatura studiată, ce aduce nouă tema pe domeniul științific în care se încadrează, ce probleme sau aspecte din natură sau societate rezolvă. Această parte trebuie însoțită de argumente științifice pentru orice afirmație sau ipoteză emisă, punând aceste argumente în contextul datelor existente în literatură în domeniul respectiv. Indiferent de tema abordată, de metodologia folosită, această parte a lucrării trebuie să cuprindă datele pe care cercetătorul dorește să le comunice mediului științific cărui i se adresează, punând în evidență contribuțiile sale la dezvoltarea cunoașterii în domeniul respectiv, oricât ar fi acestea de modeste. Această parte este bine să fie însoțită de scheme, tabele, diagrame, care vor sugera și acuratețea cu care a fost abordat studiul și competența științifică a cercetătorului.

Concluziile, opiniile personale referitoare la tema abordată, reprezintă o parte foarte importantă a unui referat. Această parte trebuie să fie elaborată concis, clar și punctual.

Referințe bibliografice, reprezintă ultima parte a oricărei lucrări științifice și respectiv a referatului științific. În această parte se trec în ordine alfabetică numele autorilor, lucrările studiate în faza de documentare și utilizate în elaborarea referatului. În afară de această listă, în mod frecvent se folosesc notele de subsol, care apar în cazurile în care trebuie citate fragmente de text din lucrările studiate pentru a întări sau a clarifica o idee, sau pentru a cita un anumit autor într-un context oarecare. În aceste cazuri în locul unde ar trebui să apară citatul sau numele autorului se pune un asterisc sau dacă vor fi mai multe astfel de referințe, un număr și în subsolul paginii, de obicei cu alte caractere de scris, se trec citatele respective.

Utilizarea cuvintelor cheie. Cuvintele cheie caracterizează cel mai bine procesele abordate în lucrare, metodele folosite în cercetare, rezultatele deosebite obținute. Aceste cuvinte nu trebuie să fie în număr mare, dar suficient pentru atingerea scopului utilizării lor, caracterizarea generală și individualizarea lucrării, fiind în general între 3 și 5 cuvinte. De obicei acestea se înscriu după titlul referatului.

Volumul referatului 7 – 10 – 15 pagini.

Criterii de evaluare a prezentării orale a referatului științific

<i>Cerințe/criterii</i>					
Student.....					
Subiectul tematic.....					
	1	2	3	4	5
Abilități					
1. Pregătire: Cunoașterea subiectului					
2. Familiarizarea cu lucrările scrise la subiect.					
3. Conținut: Adecvat în raport cu auditoriul. Interes, claritate, profunzime, orizont. Atingerea obiectivului					
4. Structură: Introducere corespunzătoare. Dezvoltare logică. Echilibru. Rezumare					
5. Rostire: Audibilitate. Ton. Ritm. Fluență					
6. Folosirea timpului: În limitele alocate. Echilibru între secțiunile expunerii					
7. Mijloace uzuale: Claritate. Conciziune. Abilitate					
Calități					
1. Siguranța de sine: Cunoașterea capacității proprii					
2. Impact: Prezență. Dinamism. Autoritate					
3. Comportare: Atitudine față de auditoriu și față de subiect. Simțul umorului. Relaxat					
4. Aspecte de comportament altele decât verbale: Structura auditoriului. Ținuta. Manieră. Gesturi.					
<p>Calcularea notei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fiecărei caracteristici i se atribuie între 1-5 puncte; - totalul general reprezintă maximum de 55 puncte (7 caracteristici pentru capacități și 4 pentru calități- înmulțite cu 5- punctajul maxim); - transformarea punctajului obținut în notă se face prin regula mărimilor proporționale (regula de trei simplă). <p>Exemplu: Un student care a obținut 45 puncte va avea nota 8,18</p> $55 \cdot \rightarrow 10$ $45 \cdot p \rightarrow \frac{45 \times 10}{55} = \frac{450}{55} = \frac{90}{11} = 8,18$					

Disciplina: Istoria pedagogiei

Titularul cursului: Saranciuc – Gordea Liliana

Evaluare formativă II

Forma: scris-orală (prezentare Power Point)

Metoda: *proiect individual*

Timp : 7 săptămâni

Conținuturi supuse evaluării:

Unitatea 6. Educația și instruirea în epoca luminilor - pedagogia premodernă de inițiere a educației psihocentriste

Unitatea 7. Constituirea pedagogiei ca știință – Modelul educațional centrat pe copil

Unitatea 8. Pedagogia modernă – „Educația nouă” și pedagogia psihologică experimentală

Unitatea 9. Pedagogia epocii postmoderne – promovarea și implementarea „Educației noi”

Subiectele tematice a proiectelor individuale:

- Educația și instruirea în epoca luminilor - pedagogia premodernă de inițiere a educației psihocentriste
- Jean-Jacques Rousseau - educația conform naturii copilului
- Claude Adrien Helvétius și Denis Diderot – teoreticienii iluminiști ai educației
- Andrew Bell și John Lancaster – creatorii sistemului monitorial
- Educația și învățământul în țările române. Academia domnească din Iași.
- Constituirea pedagogiei ca știință – Modelul educațional centrat pe copil
- Johann Heinrich Pestalozzi - întemeierea științei educației pe natura umană
- Johann Friedrich Herbart și Adolf Wilhelm Diesterweg - întemeierea pedagogiei pe etică și psihologie
- Johann Friedrich Herbart - întemeierea pedagogiei pe etică și psihologie
- Adolph Wilhelm Diesterweg – conformitatea cu natura – principiul fundamental al pedagogiei
- Friederich W. Foebel – educația copilului de vârstă preșcolară
- Herbert Spencer - educația ca adaptare
- Contribuții la organizarea modernă a învățământului în țările române
- K. D. Ușiski și L. N. Tolstoi — educația Poporului
- Konstantin Dimitrievici Ușinski caracterul national al educației
- L. N Tolstoi – educația liberă
- Ellen Key - direcția de inspirație „pedocentristă”
- Pedagogia modernă – „Educația nouă” și pedagogia psihologică experimentală
- Ernst Meumann, Wilhelm August Lay, Alfred Binet - pedagogia psihologică experimentală/didactica experimentală
- John Dewey, Maria Montessori, Edouarde Claparede, Ovide Decroly - „Educația Nouă”
- Pedagogia epocii postmoderne – promovarea și implementarea „Educației noi”
- Adolph Ferriere - evoluția „Educației Noi” prin „Școala activă”
- Jean Piaget, Lev Vâgotski, Jerome Bruner, Piotr Galperin, Howard Gardner, Daniel Goleman – modele de educație/instruire centrate pe resursele psihologice ale elevului
- Pedagogia psihologică în România și Republica Moldova
- Specificul alternativelor educaționale: Pedagogia Montessori. Pedagogia Waldorf
- Specificul alternativelor educaționale: Pedagogia curativă. Pedagogia Freinet
- Specificul alternativelor educaționale: Planul Jena. Programul step-by-step

Criterii de evaluare a proiectului individual

Pentru evaluarea obiectivă a proiectului vor fi luate în vedere două categorii de criterii generale (detalii în anexa 3):

a) criterii pentru evaluarea calității proiectului și a produsului realizat;

b) criterii pentru evaluarea calității activității studentului, a procesului pe care l-a parcurs:

Fiecărui criteriu i se atribuie între 1-5 puncte. Totalul general reprezintă maximum de 80

puncte (16 criterii – 6 pentru evaluarea calității proiectului și a produsului realizat și 10 criterii pentru evaluarea calității activității masterandului, a procesului pe care l-a parcurs – înmulțite cu 5 - punctajul maxim).

Transformarea punctajului obținut în notă se face prin regula mărimilor proporționale (regula de trei simplă). Exemplu : Un student care a obținut 65 puncte va avea nota 8,12 ($65 : 80 \times 10 = 8,12$ **punctaj acumulat (65) : punctaj maxim (80) \times 10 =Nota (8,12)**)

Anexa 3

Criterii de evaluare a proiectului individual

a) aprecierea calității proiectului și a produsului realizat:

- a.1. relevanța, utilitatea și aplicabilitatea temei alese, conexiunile interdisciplinare care se deschid;
- a.2. stabilirea scopului și a obiectivelor urmărite în cadrul proiectului;
- a.3. adecvarea metodelor de cercetare selectate;
- a.4. modul de gândire, elaborare și structurare a proiectului: rigurozitatea proiectării și realizării demersurilor teoretice și practic-aplicative, logica structurării materialului, argumentarea ideilor, corectitudinea formulării ipotezelor și a verificării lor etc.
- a.5. caracterul strategiei de lucru adoptate: clasic tradițional; original, inovator, creator;
- a.6. aprecierea eficienței și validității proiectului.

b) aprecierea calității activității studentului, a procesului pe care l-a parcurs și a modului de prezentare:

- b.1. adecvarea și calitatea surselor bibliografice utilizat;
- b.2. selectarea resursele materiale necesare desfășurării investigațiilor;
- b.3. prelucrarea critică a informațiilor, structurarea materialului, corelațiile intra- și interdisciplinare realizate;
- b.4. activitatea efectivă, modul de valorificare a metodelor de cercetare selectate: observația directă, experimentul, anchetă, testarea ș.a.m.d.;
- b.5. corectitudinea observațiilor efectuate a colectărilor, a interpretărilor și a concluziilor;
- b.6. calitatea și aplicabilitatea rezultatelor obținute;
- b.7. relevanța și calitatea produsului intelectual sau material realizat;
- b.8. nivelul de elaborare și comunicare a conținutului proiectului, planul în care se situează nivelul de comunicare: empiric, factual, bazat pe enumerări; analitic, bazat pe explicații și argumentații; evaluative, care presupune emiterea de judecăți de valoare, formularea de aprecieri personale;
- b.9. manifestarea originalității, a inventivității și a creativității personale;
- b.10. calitatea prezentării orale a proiectului (și, eventual, a produsului realizat):
 - 10.1. structurarea și organizarea conținutului prezentării;
 - 10.2. suporturile utilizate în prezentare: tablă, planșe, mostre, fotografii, casete audio, video, ș.a;
 - 10.3. limbajul verbal utilizat:caritate, accesibilitate;
 - 10.4 elementele de comunicare paraverbală: calitățile vocii, intonația, accentual, viteza, tonul, volumul etc. ;
 - 10.5. elemente de comunicare nonverbală: limbajul mimico-gestual, privirea, gesturile și alte elemente de comunicare nonverbală, ținuta generală;
 - 10.6. legătura cu auditoriul, măsura în care îl determină să participe la prezentare, să pună întrebări etc.;
 - 10.7. măsura în care convinge auditoriul;
 - 10.8. încadrarea în timpul destinat prezentării.

Disciplina: Istoria pedagogiei

Evaluare sumativă

Forma: orală

Metoda de evaluare: *portofoliu realizabil individual de fiecare student*

Timp : semestru

Conținuturi supuse evaluării:

Unitatea 1. Introducere. Educația în comunele primitive

Unitatea 2. Educația și instruirea în antichitate

Unitatea 3. Educația și instruirea în Evul Mediu

Unitatea 4. Educația și instruirea în epoca renașterii

Unitatea 5. Constituirea primelor teorii moderne cu privire la Educație

Unitatea 6. Educația și instruirea în epoca luminilor - pedagogia premodernă de inițiere a educației psihocentriste

Unitatea 7. Constituirea pedagogiei ca știință – Modelul educațional centrat pe copil

Unitatea 8. Pedagogia modernă – „Educația nouă” și pedagogia psihologică experimentală

Unitatea 9. Pedagogia epocii postmoderne – promovarea și implementarea „Educației noi”

Indicații de completare a dosarului: Fiecare unitate de curs include sarcini și instrumente de învățare, realizabile de fiecare student în mod individual, constituind conținutul cantitativ și calitativ al portofoliului (anexa 4):

- *Sarcină de lucru , teme de reflecție, evaluare și autoevaluare;*

- *Jurnal de unitate (Ce am învățat? Ce pot să aplic?);*

- *Instrumente reper de învățare cognitiv-constructiviste*

Indicații de prezentare a dosarului:

Ca rezultat al studiului la disciplină:

- Am învățat să:
- Am conștientizat că am nevoie să-mi dezvolt:
- ✓ cunoștințele referitoare la:
- ✓ capacitățile de a:
- ✓ calitățile personale pentru a:

Criterii de evaluare

Pentru evaluarea obiectivă a portofoliului au fost luate în vedere două categorii de criterii generale:

a) criterii pentru evaluarea calității portofoliului și a produsului realizat (1-3) ;

b) criterii pentru evaluarea calității activității studentului, a procesului pe care l-a parcurs (4-11) (anexa 4.1)

Pentru fiecare criteriu se atribuie între 1-5 puncte. Totalul general reprezintă maximum de 55 puncte (11 criterii înmulțite cu 5- punctajul maxim).

Transformarea punctajului obținut în notă se face prin regula mărimilor proporționale (regula de trei simplă).

Exemplu: Un student care a obținut 45 puncte va avea nota 8,18.

$$45 \cdot p \rightarrow \frac{55 \rightarrow 10}{55} = \frac{45 \times 10}{55} = 8,18$$

Un dosar de învățare /portofoliu va cuprinde:

- lista conținutului cestuia, (sumarul, care include titlul fiecărei lucrări/fișe etc. și numărul paginii la care se regăsește);
- argumentația care explică ce lucrări sunt incluse în dosar, de ce este importantă fiecare și cum se articulează între ele într-o viziune de ansamblu a studentului cu privire la subiectul respectiv;
- lucrările pe care le face studentul individual sau în grup;
- rezumate;
- eseuri;
- fișe individuale de studiu;
- proiecte;
- teme pentru acasă;
- probleme rezolvate;
- rapoarte scrise-de realizare a proiectelor;
- teste și lucrări semestriale;
- înregistrări, fotografiile care reflectă activitatea desfășurată de student individual sau împreună cu colegii săi;
- observații pe baza unor ghiduri de observații;
- reflecțiile proprii ale studentului asupra modalităților de învățare, ale obstacolelor întâlnite, ale procedeeelor de depășire a lor;
- autoevaluări scrise de student sau de colegii săi;
- alte materiale, hărți cognitive, contribuții la activitate care reflectă participarea studentului la derularea și soluționarea temei date;
- viitoare obiective pornind de la realizările curente ale studentului pe baza intereselor și a progreselor înregistrate.

Un accent deosebit la evaluarea portofoliului se va pune pe:

- identificarea punctelor tari și slabe ale pregătirii studenților ;
- întărirea încrederii în ei (motivare) ;
- predicția performanțelor universitare și a șanselor de reușită în cariera didactică ;

Tendențele înregistrate în acest domeniu vor fi:

- aprecierea se se face în cadrul cursului și seminarului (nu doar prin examene scrise/orale, în finalul acestei activități) ;
- la apreciere să participe și studenții ;
- criteriile după care se face aprecierea și se acordă notele să fie precizate de la început și aduse la cunoștința studenților ;
- să se dea o atenție mai mare evaluării procesului, nu rezultatelor ;
- să se evalueze competențele (de a ști, a face și a fi).

Criterii de apreciere/indici și punctaj acordat la evaluarea portofoliului

Criterii de apreciere/indici	Punctaj	1	2	3	4	5
1. Prezentare: - stabilirea scopului și a obiectivelor urmărite în cadrul portofoliului; - justificarea de evidență a evoluției dosarului : * dacă este complet; * estetică generală.						
2. Rezumate: - ceea ce a învățat studentul și succesele înregistrate; - calitatea exprimării; - concordanța cu temele date; - cantitatea lucrărilor.						
3. Lucrări practice: - adcvarea la scop, - eficiența modului de lucru; - rezultatul lucrărilor practice; - dacă s-a lucrat în grup sau individual; - repartizarea eficientă a sarcinilor.						
4. Reflecțiile studentului pe diferite părți ale dosarului: - reflecții asupra propriei munci; - relecții despre lucrul în echipă (dacă e cazul); - așteptările studentului de la activitatea desfășurată.						
5. Cronologie. - punerea în ordine cronologică a materialelor; - modul de gândire, elaborare și structurare a portofoliului (logica structurării materialului, argumentarea ideilor etc.).						
6. Autoevaluarea studentului: - autoevaluarea activităților desfășurate; - concordanța scop-rezultat; - progresul făcut; - nota pe care crede că o merită	<input type="text"/>					
7. Pregătire-Conținut-Structură: - cunoașterea conținuturilor depozitate, familiarizarea cu lucrările de domeniu; - adecvat în raport cu auditoriul, interes, claritate, profunzime, orizont						
8. Limbajul verbal utilizat/ Rostire: - claritate, accesibilitate ; - audibilitate, ton, ritm, fluiditate; *elementele de comunicare paraverbală: - calitățile vocii, intonația, accentual, viteza, tonul, volumul etc. ; *elemente de comunicare nonverbală: - limbajul mimicogestual, privirea, gesturile și alte elemente de comunicare nonverbală, ținuta generală ;						
9. Folosirea timpului-Mijloace uzuale: - în limitele alocate, echilibru între secțiunile expunerii; - claritate, conciziune, abilitate.						
10. Siguranța de sine-impact. - cunoașterea capacității proprii; - prezență, dinamism, autoritate.						
11. Comportare-Aspecte de comportament altele decât verbale: - structurarea auditoriului, ținută, manieră, gesturi; - legătura cu auditoriul, măsura în care îl determină să participe la prezentare ; - măsura în care convinge auditoriul.						