MINISTERUL EDUCAŢIEI ŞI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
UNVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIŞINĂU

FACULTATEA ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CATEDRA:
PEDAGOGIA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

ISTORIA PEDAGOGIEI
Suport de curs

Saranciuc-Gordea Liliana,
doctor în pedagogie,
conferenţiar universitar

Chişinău, 2024

Aprobat în ședința Senatului UPS „Ion Creangă” din 01.02.2024, proces-verbal

Autor:
Liliana Saranciuc-Gordea, doctor în pedagogie, conferenţiar universitar.

Recenzenți:
Ludmila Ursu, doctor în pedagogie, profesor universitar, UPS „Ion Creangă”
Ludmila Darii, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, USM

Lucrarea este elaborată în conformitate cu prevederile curriculumului la unitatea de curs opțională *Istoria pedagogiei* din cadrul programelor de studii superioare de licență *Pedagogie în învățământul primar și Pedagogie preșcolară* și *Pedagogie în învățământul primar și Limba engleză*.

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA
Saranciuc-Gordea, Liliana.
Istoria pedagogiei : Suport de curs / Saranciuc-Gordea Liliana ; Ministerul Educaţiei şi Cercetării al Republicii Moldova, Unversitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chişinău, Facultatea Științe ale Educației, Catedra Pedagogia Învățământului Primar. – Chişinău : [S. n.], 2024 (CEP UPSC). – 217 p.
Cerinţe de sistem: PDF Reader.
Referinţe bibliogr. în text.
ISBN 978-9975-46-915-9 (PDF).
37.0(075.8)
S 23

Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

CUPRINS

UNITATEA 1 INTRODUCERE. EDUCAȚIA ÎN COMUNELE PRIMITIVE …….. 6
1.1. Obiectul istoriei pedagogiei (IP). Obiectivele IP …….. 10
1.2. Izvoarele IP ……... 15
1.3. Importanța studierii IP pentru viitoarele cadre didactice …….. 15
1.4. Educația în comunele primitive …… 17
STUDIUL INDIVIDUAL 1. …… 19
PAGINĂ COMPLEMENTARĂ 1. …….. 20
JURNAL DE UNITATE 1. …….. 23
SEMINAR 1. ……. 23
UNITATEA 2. EDUCAȚIA ȘI INSTRUIREA ÎN ANTICHITATE …… 24
2.1. Educația și instruirea din orientul antic (Egipt, Mesopotamia, China, India) …….. 24
2.2. Educația și instruirea din Grecia antică (Sparta și Atena – tipuri de școli) …….. 27
2.3. Educația și instruirea din lumea romană antică (educația în familie, școlile particulare, școlile de stat) …….. 31
2.4. Educația și instruirea la geto-daci (influența culturii latine în educație și școala dacică) …….. 32
2.5. Idei cu privire la educație în antichitate …… 35
STUDIUL INDIVIDUAL 2. ……. 43
PAGINĂ COMPLEMENTARĂ 2. …… 44
JURNAL DE UNITATE 2. …….. 50
SEMINAR 2. ……. 50
UNITATEA 3. EDUCAȚIA ȘI INSTRUIREA ÎN EVUL MEDIU ……. 51
3.1. Caracterul religios al educației medievale …… 51
3.2. Educația și învățământul în apusul europei (bizanț, statele slave, califatele arabe) ……. 52
3.3. Educația și învățământul în europa occidentală (școlile mănăstirești, episcopale, universitățile) ……... 53
3.4. Educația pe teritoriul carpato-dunărean …… 56
3.5. Idei cu privire la educație în primele secole ale creștinismului …… 59
3.5.1. Pedagogia creștină ……. 61
STUDIUL INDIVIDUAL 3. ……. 67
PAGINĂ COMPLEMENTARĂ 3. …… 67
JURNAL DE UNITATE 2. …… 70
SEMINAR 3. ……. 70
UNITATEA 4. EDUCAȚIA ȘI INSTRUIREA ÎN EPOCA RENAȘTERII …… 71
4.1. Renașterea și reforma – momente de referință pentru noi sisteme educaționale …….. 71
4.2. Vittorino Rambaldoni da Feltre - la „Casa giocosa“ …… 72
4.3. Erasmus din Rotterdam - umanizarea oamenilor prin cultură clasică …….. 73
4.4. Juan Luis Vives - o educaţie potrivită naturii umane ……... 75
4.5. Aspiraţia spre omul universal - Francois Rabelais ……... 76
4.6. Michel de Montaigne - gentilomul ca ideal al educaţiei ……... 78
4.7. Thomas Morus şi Thomasso Campanella - educația ca fundament al muncii …… 80
4.8. Educația și învățământul în țările române (secolele XIV-XVI) ……... 81
STUDIUL INDIVIDUAL 4. …… 83
PAGINĂ COMPLEMENTARĂ 4. …….. 84
JURNAL DE UNITATE 4. …….. 84
SEMINAR 4. ……. 85
UNITATEA 5. CONSTITUIREA PRIMELOR TEORII MODERNE CU PRIVIRE LA EDUCAȚIE …… 86
5.1. Francis Bacon, René Descartes - noi orizonturi în teoria si practica educatiei …… 86
5.2. Jan Amos Komensky - sistem pedagogic care a contribut la fundamentarea

învățământului modern …… 88
5.3. Francois de Salignac de la Mothe-Fenelon - sistem de educație pentru fete ……. 102
5.4. John Locke - educaţia gentlemenului ……... 103
5.5. Educaţia şi instrucţia în ţările române. Dimitrie Cantemir - idei despre educație …… 107
STUDIUL INDIVIDUAL 5. …… 110
PAGINĂ COMPLEMENTARĂ 5……. 111
JURNAL DE UNITATE 5. …….. 113
SEMINAR 5. ……. 113
UNITATEA 6. EDUCAȚIEA ȘI INSTRUIREA ÎN EPOCA LUMINILOR - PEDAGOGIA PREMODERNĂ DE INIȚIERE A EDUCAȚIEI PSIHOCENTRISTE …….. 114
6.1. Jean-Jacques Rousseau - educația conform naturii copilului ……... 115
6.2. Claude Adrien Helvétius și Denis Diderot – teoriticienii iluminiști ai educației ……. 120
6.3. Andrew Bell și John Lancaster – creatorii sistemului monitorial …… 121
6.4. Educația și învățământul în țările române. Academia domnească din Iași ……. 121
STUDIUL INDIVIDUAL 6. …… 124
PAGINĂ COMPLEMENTARĂ 6. …….. 124
JURNAL DE UNITATE 6. …….. 125
SEMINAR 6. …… 125
UNITATEA 7. CONSTITUIREA PEDAGOGIEI CA ȘTIINȚĂ. MODELUL EDUCAȚIONAL CENTRAT PE COPIL …….. 127
7.1. Johann Heinrich Pestalozzi - întemeierea științei educației pe natura umană ……. 127
7.2 .Johann Friedrich Herbart și Adolf Wilhelm Diesterweg - întemeierea pedagogiei pe etică și psihologie …… 136
7.2.1. Johann Friedrich Herbart - întemeierea pedagogiei pe etică și psihologie …… 136
7.2.2. Adolph Wilhelm Diesterweg – conformitatea cu natura – principiul fundamental al pedagogiei …… 143
7.3. Friederich W. Foebel – educația copilului de vârstă preșcolară …….. 147
7.4. Herbert Spencer - educația ca adaptare …… 149
7.5. Contribuții la organizarea modernă a învățământului în țările române …… 150
7.6. K. D. Uşiski Şi L. N. Tolstoi — educaţia poporului …… 152
7.6.1. Konstantin Dimitrievici Uşinski caracterul national al educației …….. 152
7.6.2. L. N Tolstoi – educația liberă …… 158
7.7. Ellen Key - direcția de inspirație „pedocentristă” …….. 160
STUDIUL INDIVIDUAL 7. ……. 162
PAGINĂ COMPLEMENTARĂ 7. …….. 162
JURNAL DE UNITATE 7. …….. 167
SEMINAR 7. ……. 167
UNITATEA 8. PEDAGOGIA MODERNĂ – „EDUCAȚIA NOUĂ” ȘI PEDAGOGIA PSIHOLOGICĂ EXPERIMENTALĂ …….. 168
8.1. E. Meumann, W. August Lay, A. Binet - pedagogia psihologică experimentală/didactica experimentală ……... 168
8.2. J. Dewey, M. Montessori, E. Claparede, O. Decroly - „Educaţia Nouă” …… 175
8.3. Specificul alternativelor educaționale: Pedagogia Montessori; Pedagogia Waldorf; Pedagogia Curativă; Pedagogia Freinet; Planul Jena; Programul step-by-step …….. 178
STUDIUL INDIVIDUAL 8. …… 188
PAGINĂ COMPLEMENTARĂ 8. ……. 188
JURNAL DE UNITATE 8. ……. 189
SEMINAR 8. ……. 189
UNITATEA 9. PEDAGOGIA EPOCII POSTMODERNE – PROMOVAREA ȘI IMPLEMENTAREA „EDUCAȚIEI NOI” …… 190
9.1. Adolph Ferriere - evoluţia „Educaţiei Noi” prin „Şcoala activă” ……. 190
9.2. J. Piaget, L. Vâgotski, J. Bruner, P. Galperin, H. Gardner, D. Goleman – modele de

educație/instruire centrate pe resursele psihologice ale elevului ……. 191
9.3. Pedagogia psihologică în România și Republica Moldova …….. 193
STUDIUL INDIVIDUAL 9. …… 202
PAGINĂ COMPLEMENTARĂ 9. …….. 202
JURNAL DE UNITATE 9…… 202
SEMINAR 9. …… 207
BIBLIOGRAFIE LA SUPORT …… 208
EVALUARE …… 209
EVALUARE PERIODICĂ 1……. 209
EVALUARE PERIODICĂ 2 …….. 213
EVALUARE SEMESTRIALĂ …… 215

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, aşadar, ***disciplina care descrie şi explică în mod ştiinţific apariţia şi dezvoltarea educaţiei, evoluţia instituţiilor şi sistemelor de învăţământ, a categoriilor, teoriilor şi concepţiilor pedagogice, ca expresie a cerinţelor societăţii 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 şi 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 şi al procesului de învăţământ, în mediul şcolar, dar şi în mediul extraşcolar. 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 suişuri, dar şi coborâşuri, pe care istoricii domeniului le-au diseminat şi procesat în vederea evidenţierii progresului acumulat, reflectat direct şi indirect, în sistemul şcolar, dar şi în viaţa 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 iniţial, 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 şi substanţial de momentul epistemologic al afirmării pedagogiei. Marele teolog, filozof şi 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 vieţii spirituale a omului în cadrul unei societăţi care se doreşte 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, preadolescenţi şi adolescenţi);

- Metodologia instruirii eficiente – pe care Comenius o promovează prin acele metode didactice bazate pe intuiţie, 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 învăţământ - 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 / învăţător, profesor) și lecții (conform conținuturilor specifice unor discipline de învățământ, adaptate la particularităţile 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 sfârşitul secolului al XIX-lea și se va afirma şi 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 funcţie de care el este plasat şi 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 şi promovează concepte, metode, principii și forme de organizare ale învățământului, proprii unui domeniu distinct de cunoaștere în cadrul naturii şi societăţii (educaţia, instruirea, învăţământul). 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 şi Ernst Meumann în Germania și de Alfred Binet în Franța.

Etapa 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 Dumneazeu, 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 educaţie” (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 (educaţiei) 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 influenţa evoluţia concepţiilor despre educaţie şi instruire, dar şi practica proiectării, realizării şi perfecţionării învăţământului, organizat pe diferite trepte, în instituţii specializate:

1) Teoria învățământului primar (Pestalozzi, Cum îşi învaţă Gertruda copiii, 1801).

2) Teoria învățământului preșcolar, susţinută special pentru (şi 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 şi în mod explicit, de modelul „centrării pe copil”, lansat de Jean-Jacques Rousseau, în secolul al XVIII-lea. Ele aduc în plus ideea de ştiinţificitate sau de ştiinţifizare a pedagogiei. Sunt teorii pedagogice care conştientizează nevoia de susținere a educației şi a învăţământului 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 şi 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 şi evocate insistent, până în prezent (vezi teza „centrării pe elev, pe student”, propusă la nivel de politică a educaţiei, în plan european şi naţional), 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 paradigmatice” 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 direcţie 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 şi intelectual), psihomoral, psihofizic etc.

Ca replică dată „educației centrată pe profesor" (magistrocentrismul), pedocentrismul (educaţia centrată pe cerințele fiziologice şi psihologige 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 şi definitivă magistrocentrismului. Pe de altă parte, imperativul „centrării pe copil", de inspiraţie rousseauistă, va stimula o metodologie activă, liberală, a educației şi a instruirii. Dar el va genera nu numai laude, ci şi critici aspre din partea paradigmei opuse – sociocentrismul (centrarea pe cerințele societății față de educație și de copil, faţă de educat, de instruire, de învăţământ şi de şcoală).

O a doua direcție, tipică pentru procesul de inițiere a paradigmei educației psihocentriste, este una care pune accent pe „științifizarea" 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 şi conceptual, sunt legate de faptul că obiectul specific pedagogiei (educaţia, 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 paradigmatice, greu de acceptat şi 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, pardigma psihocentristă crează un teren fertil de dezbatere, de înfruntare cu cealaltă paradigmă – paradigma educației sociocentriste. Iar această confruntare, directă şi indirectă, declarată şi nedeclarată, explicit, dar stimulativă, în mod implicit, cu ecouri şi influenţe inerente în interiorul unui spaţiu ştiinţific complex, va contribui, în plan istoric şi logistic, la maturizarea pedagogiei, a aparatului său conceptual, metodologic şi 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 şi 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 şi dezvoltată în societatea postindustrială, postmodernă (într-o epocă a societății postmoderne și a pedagogiei postmoderne).

În concluzie: Educaţia / 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 şi pentru instituţia şcolară – „Educația Nouă". Acest curent de idei pedagogice generoase, progresiste este celebru în istoria educației europene şi 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 educaţiei, 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.

Aşadar, unele lucrări de istoria pedagogiei se limitează la prezentarea cronologică a doctrinelor pedagogice, fară a cuprinde sistemele practice de educaţie şi instituţiile în care aceasta a fost organizată. Cum însă, pe de o parte, nu numai teoria cu privire la educaţie are un caracter istoric, ci şi educaţia însăşi, iar, pe de altă parte, teoriile pedagogice au influenţat în mod direct sistemele de organizare a educaţiei, *istoria pedagogiei include în mod necesar şi istoria fenomenului educaţiei, şi a instituţiilor corespunzdtoare*.

O istorie ştiinţifica a pedagogiei presupune aşadar :

1) explicarea evoluţiei fenomenului educaţiei cu momentele sale de continuitate şi discontinuitate;

2) relevarea momentelor principale de elaborare a categoriilor pedagogice, a sistemelor de gândire pedagogică ca expresie a efortului de surprindere a legităţilor care guvernează fenomenul educaţiei.

Constituirea, în prima jumătate a secolului al XlX-lea, a pedagogiei ca ştiinţă a stimulat preocupările pentru invenstigarea fenomenului educaţiei, creându-se astfel, în scurt timp, mai multe discipline pedagogice. Una dintre acestea este istoria pedagogiei. Ea a apărut din necesitatea unei mai profunde înţelegeri a unor teorii şi practici şcolare cu o mai largă circulaţie în lumea educatorilor. Cunoscându-se, pe această cale, izvoarele unor idei, originea unor instituţii, se putea aprecia gradul de corespondenţă a acestora cu realităţile social-economice şi culturale din perioada istorică dată. La început au fost elaborate scrieri care prezentau diverse instituţii şcolare din trecut fără a se încerca explicarea apariţiei lor, fără o raportare a trecutului la prezent. Aştfel de scrieri au pregătit însă constituirea istoriei pedagogiei ca disciplină a ştiinţelor educaţiei.

Unele cercetări, atât din secolul al XlX-lea, cât şi din secolul al XX-Iea, au pus accentul pe urmărirea evoluţiei ideilor pedagogice; altele, pe succesiunea instituţiilor de educaţie şi învăţământ. S-a făcut constatarea că şcolile şe călăuzeau în activitatea lor după anumite idei, teorii cu privire la educaţie, după cum acestea din urmă erau o expresie generalizată a practicii educative. Aşa încât, în deceniile din urmă, şe acceptă tot mai mult ideea ca în perimetrul investigaţiilor cu caracter istoric aşupra educaţiei să fie cuprinse atât teoriile pedagogice, cât şi instituţiile de educaţie şi învăţământ. Teoria şi practica educativă constituie astfel un întreg.

A studia evoluţia teoriei şi practicii educaţionale înseamnă a oferi explicaţii pentru ivirea, manifestarea şi dispariţia unor teorii şi instituţii de învăţământ, a surprinde momentele constituirii unor categorii pedagogice (ideal, principii, obiective, metode, lecţie etc.) ca aspecte ale procesului de pătrundere în esenţa fenomenului educaţiei.

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 direcțieii prospective în dezvoltare sa.	1. Urmărirea evoluției opiniilor progresive din istoria pedagogiei și plasarea acestora la nivelul de percepere actuală a valorii acestora.

2. Cunoașterea experiențelor oportune care la rândul său pot fi adaptate la condițiile actuale și aplicate cu succes în practica acuală 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.

Evoluția IP din perspectivă academică și epistemologică

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/105-110_25.pdf

Din perspectivă academică IP (și din perspectiva unor idei sau concepte semnificative dezvoltate în epoca modernă și postmodernă (contemporană) (pedagogia istorică), argumentată și confirmată prin cursurile și manualele universitare, fixează *obiectul de studiu specific – evoluția gândirii și a instituțiilor pedagogice* – abordat la nivel cronologic (istoria pedagogiei). La acest nivel, IP reflectă semnificațiile etimologice ale domeniului: „poveste" sau de narațiune care desemnează „știința despre trecut" (Ștefan Bârsănescu, 1988, p. 89). Este „disciplina care descrie și explică, în mod științific apariția și dezvoltarea educației, evoluția instituțiilor și a sistemelor de învățământ, a categoriilor, teoriilor și doctrinelor pedagogice – expresie a cerințelor societății" în diferite epoci istorice (Ion Gh. Stanciu, 1997, p. 4). În *condiții de cercetare fundamentală*, necesară în mediul academic, IP abordează *obiectul de studiu* specific la nivel:

a)global, universal și național, cu referință la educația și învățământul în antichitate și în evul mediu, în Renaștere și în epoca modernă, cu analize speciale care privesc „școala și doctrinele pedagogice în secolul XX în lume și în arealul românesc [11].

b)universal, cu trimitere la acele „doctrine pedagogice" afirmate în fiecare epocă istorică, semnificative pentru ceea ce a reprezentat „gândirea pedagogică în antichitate, pedagogia creștină, pedagogia Renașterii, realismul pedagogic modern, pedagogia neoumanismului iluminist, pedagogia clasică în secolul XIX,pedagogia experimentală, pedagogia socială, Educația nouă, Școala activă, Pedagogia filosoficăepistemological consolidation [2].

c)național, cu referință specială la „Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova" (pedagogia populară, învățământul din a II-a jumătate a secolului XIV - secolul XIX, gândirea pedagogică în secolul XV-secolul XIX; dezvoltarea învățământului în a doua jumătate a secolului XIX - începutul secolului XX – „lupta pentru școala națională") (Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova, coordonator responsabil T.T. Cibotaru, (1991)[5]; istoria gândirii și practicii pedagogice românești (educația și instruirea în antichitate, evul mediu, renaștere, epoca luminilor, prima și a doua jumătate a secolului XIX, secolul XX, Ion Albulescu, (2005) [1].; „Gândirea pedagogică în Basarabia (1918-1940), studiu istorico-pedagogic" care analizează „Bazele teoretico-metodologice ale gândirii pedagogice; Implementarea concepțiilor teoretice ale pedagogiei românești, Conceptul metodologic al școlii din Basarabia interbelică", Ioana Aurelia Axentii, (2006) [3].

Obiectul de studiu specific al IP– *teoria și practica educației și a instruirii* – este abordat:

a) cronologic (istoria pedagogiei, universală și națională, cu variante exemplificate anterior);

b) din perspectiva unor idei sau concepte semnificative dezvoltate în epoca modernă și postmodernă (contemporană) (pedagogia istorică)Ștefan Bârsănescu, (1976)[4].

Din perspectivă epistemologică IP constituie *știința fundamentală a educației* care are ca funcție epistemologică generală, *cercetarea evoluției teoriei și a practicii educației și a instruirii* (învățământului), realizată în timp la nivelul epocilor, perioadelor, etapelor – istorice, determinate geografic, economic și cultural, politic și comunitar, psihologic (individual) și microsocial (vezi ciclurile lui Braudel). Construcția IP, în condiții de cercetare fundamentală implică raportarea la faptele pedagogice semnificative în timp trecut, cu impact în prezențși în

viitor, identificate și analizate la nivel de evenimente, instituții, personalități, opere, curente etc.), abordate epistemologic în funcție de:

1. Sfera de referință care fixează obiectul de studiu specific al cercetării istorice, determinat și în funcție de epoca / perioada / etapa istorică, analizate pe baza unor criterii epistemologice dependente de modelul de cercetare adoptat care pune accent pe istoria-narațiune, istoria-problemă, istoria comprehensivă, antropologia istorică, monografia istorică, sinteza istorică, modele care în prezent, tind „către o istorie globală" [8,p. 341].

2. Normativitatea care ordonează obiectul de studiu specific, prin prescripțiile fundamentate axiologic, în funcție de valorile-normă, proprii domeniului, tipice științelor socio-umane, exprimate concis în termeni de axiomă, legi și principii – ale cercetării istorice.

3. Metodologiade cercetare care asigură evaluarea și valorificarea faptelor istorice (evenimentelor, personalităților, operelor, curentelor, ideilor etc. –pedagogice) analizate prin:

a. Strategia de cercetare istorică hermeneutică (sincronică – diacronică);

b. Metodele de cercetare istorică: analiza de text, lectura istorică dirijată / orientată; analitică, sintetică; documentară, comparativă etc. biografia, autobiografia, monografia, ordonarea cronologică / tematică / ideologică; eseul istoric, interpretarea contrafactuală etc.;

c. Modelele de cercetare consacrate, în special, la nivel de istorie-narațiune (cronologică, evenimențială) și de istorie-problemă (dezvoltată în jurul unei / unor idei pedagogice), care au impus în mediul academic (german etc.) două direcții de dezvoltare a IP, obiectivate în mai multe ramuri ale acesteia, distincte, dar și complementare:

- Istoria pedagogiei = „istorie a culturii pedagogice care pune accentul în special pe contribuția personalităților pedagogice", luând în considerare contribuția lor la dezvoltarea educației și învățământului, cercetarea fiind orientată pe epoci istorice și chiar pe secole";

- Pedagogia istorică = model de cercetare fundamentală elaborat și promovat în sens:

a) restrâns (abordează istoric idei sau probleme pedagogice fundamentale, cu referință la filozofia și psihologia educației, la finalitățile educației, la sistemul de învățământ, la conținutul învățământului, la metodele didactice etc.);

b) larg, „include ansamblul a patru discipline pedagogice subalterne: pedagogia istorică propriu-zisă; istoria pedagogiei, istoria educației, istoria științei educației" [4,pp. 322-327].

Modelul de cercetare bazat pe istoria-problemă, valorificat în cercetarea fundamentală promovată de pedagogia istorică este productiv în plan epistemologic, în analiza evoluției raporturilor dintre gândirea pedagogică și reformele școlare, întreprinse în arealul românesc. în epoca istorică modernă timpurie și matură [6].

Sfera de referință a cercetării istorice. La nivel general, în condiții de cercetare fundamentală, sfera de referință care fixează epistemologic obiectul de studiu specific, poate fi identificată în raport de „trei piloni ai istoriei contemporane: unul centrat asupra erudiției și a respectului izvoarelor; al doilea, mai literar, axat pe arta reconstituirii vii a trecutului; al treilea marcat de reflecția asupra sensului profund al cursului istoriei". Construcția istoriografică modernă este conturată, astfel, în secolul al XIX-lea – care marchează „tipul sintezelor și al școlilor naționale" – și dezvoltată în secolul al XX-lea care impune mai multe modele de cercetare fundamentală, produse de școli istorice importante și de teoreticieni ai istoriei reprezentativi[8,pp. 326-330]:

1. „*Școli istorice*":

▪„Școala Analelor – Franța, anii 1960. Are ca scop general „să identifice o istorie globală care să integreze toate dimensiunilor faptelor istorice".

▪Microistoria – Italia, anii 1970. Are ca scop generală „să studieze istoria socială cu lupa" în condiții speciale care „privilegiază individul și istoria locală".

▪Noua Istorie Economică – S.U.A., 1960-1990. Are ca scop general „să studieze istoria cu instrumentele științei economice, prin metode cantitative, modelizări, demers ipotetico-deductiv", deschis inclusiv spre „demersul contrafactual".

▪Infraistoria – „marea tendință a istoriografiei secolului al XX-lea care are ca scop general istoria socială, viața cotidiană, istoria poporului, istoria politică etc., „cu deschideri către problematică științelor omului și ale societății” (economie, antropologice, cultură, feminism, etică generală și profesională etc.).

▪Istoria politică, dezvoltată în jurul marilor idei și probleme politice ale secolului al XX-lea, care are ca scop general deschiderea spre noi domenii de studiu: istoria industrială, istoria postindustrială, istoria serviciilor sociale, istoria comunităților etc.

2. *Teoreticieni ai istoriei*:

▪Fernand Braudel (1902-1985) – „papa istoriei Analelor” fixează trei „cicluri” sau „timpi ai istoriei: lung al permanenței geografice; mediu, al economiei și a politicului, mediu și scurt, a individului” și a microsocietății / microsocietăților (Mediterana și civilizația materială și capitalistă; Civilizație materială și capitalism).

▪Benedetto Croce (1866-1952) – propune o viziune globală a istoriei ca „loc de creativitate umană în care se înfruntă forțe contrarii: estetică, morală, utilitară, intelectuală etc. într-un tot în mișcare și niciodată terminat” (Istoria ca gândire și acțiune, 1939).

▪Arnold Toynbee (1899-1975) – „înțelege resortul nașterii și al morții civilizațiilor constituite în jurul unei mari provocări de învins”; evoluția istoriei este determinată de „capacitatea de a răspunde la provocare, ceea ce îi va angaja pe oameni să construiască o civilizație nouă”; noțiunea de civilizație este echivalentul „culturilor filozofului german Oswald Spengler” (Study of history, vol. 1-12).

▪Michel Foucault (1926-1984) – „contribuie la revoluționarea istoriei” în contextul cercetării fundamentului societăților care reflectă „structura lor arheologică situată dincolo de fenomenele de suprafață”.

▪Georges Duhy (1919-1997) – „a dus mai departe ceea ce am putea numi o istorie totală” care trebuie scrisă prin „strălucite monografii”, cu un scop general special, cu impact strategic – „să reconstituie o lume în globalitatea ei”.

În raport de modelele istoriografice prezentate sintetic, în condiții de cercetare fundamentală, putem fixa sfera de referință a IP necesară pentru a delimita obiectul de studiu specific, identificat în funcție de „ciclurile istoriei”, teoretizate de Fernand Braudel:

1. Ciclul istoric lung este determinat geografic și economic, dar și cultural și comunitar, în cadrul spațio-temporal, desfășurat pe parcursul diferitelor epoci istorice: a) istoria pedagogiei universale; b) istoria pedagogiei naționale (românești).

2. Ciclul istoric mediu condiționat cultural, economic și politic, dar și comunitar, raportat la conținutul pedagogic abordat predominant pe parcursul mai multor decenii: a) Istoria instituțională a educației și a instruirii (învățământului) – istoria practicii educației și a instruirii (învățământului). b) Istoria gândirii pedagogice – istoria teoriei educației și a instruirii, desfășurată pe parcursul mai multor decenii, în diferite epoci istorice.

3. Ciclul istoric mediu și scurt (concretizat, exemplificat), condiționat psihologic (individual) și microsocial (comunitar), obiectivat în opera unor personalități ale pedagogiei, care pot fi analizate prin „scrierea unor monografii care să reconstituie o lume în globalitatea ei”, în contextul specific unor etape sau perioade istorice (analizate psihosocial și microsocial / comunitar) (Georges Duhy).

Cunoașterea istorică. Cunoașterea istorică este parte integrată în cercetarea fundamentală, alături de cunoașterea teoretică, în acord cu modelul epistemologic promovat de Piaget, care evidențiazăcorelația necesară, între cunoașterea genetică (istorică) și cunoașterea logistică (axiomatică / conceptuală) [10, pp. 123- 130]. În studiul de caz pe care îl propunem avem în vedere analiza evoluției istoriei pedagogiei universale pe baza unui model-ideal, care valorifică noțiunea istoriografică de epoca istorică și conceptul epistemologic de paradigmă [9]. Pe acest fond putem identifica relația existentă între: a) epoca istorică, abordată la nivel de „ciclu istoric lung”, divizatîn două perioadeistorice (timpurie, matură / pe cale de maturizare); b) stadiul

epistemologic atins de pedagogie ca știință specializată în studiul educației și al instruirii, în condiții de inițiere (preștiințifică) și de afirmare / maturizare / consolidare (științifică); c) paradigma afirmată epistemologic în calitate de mod de abordare a teoriei și a teoria și practicii educației și a instruirii (învățământului), în cadrul unei epoci istorice determinate [7, pp. 20, 21].

Epoca istorică de dezvoltare a societății	**Stadiul de dezvoltare epistemologică a pedagogiei**	**Paradigma pedagogiei afirmată istoric**
Premodernă (secolele XVI-XVIII)	Pedagogia premodernă, preștiințifică(fundamentată / condiționată filozofic / metafizic, teologic, literar, comunitar etc.) -	Paradigma conformității educației cu natura educatului: abstractă (Comenius) și concretă (Rousseau) - Paradigma magistrocentristă
Modernă (secolele XIX-XX) -	- Pedagogia modernă științifică (în faza de inițiere pe o bază: etică, psihologică; biologică; socio-comunitară etc.) - Pedagogia modernă științifică (în faza de maturizare epistemologică, realizată pe o bază: psihologică – sociologică)	- Paradigma fundamentării etice și psihologice a educației, la nivel de: pedagogie generală (Herbart), pedagogie a învățământului primar (Pestalozzi) și preșcolar (Frobel) a. Paradigma pedagogiei psihocentristă (Binet, Meumann; Educația nouă) b. Paradigma pedagogiei sociocentristă (Natorp, Durkheim, Makarenko; Educația nouă).
Postmodernă (a doua jumătate a secolului XX – secolul XI)	- Pedagogia postmodernă științifică (pe cale de maturizare epistemologică deplină), concepută global, complex, integrat, la nivelul interdependenței dintre cerințele față de educație și educat: psihologice (exprimate în termeni de competențe) – sociale (exprimate în termeni de conținuturi de bază, validate social)	a. Paradigma pedagogiei tehnocentriste – tehnocentristă („pedagogia prin obiective” concrete: Mager, Bloom); b. Paradigma pedagogiei globale, a curriculumului (centrarea pe finalitățile educației construite integrativ, la nivelul interdependenței dintre cerințele față de educat: psihologice – sociologice) (Dewey, Tyler, Bloom, Bruner, De Landsheere, D’Hainaut, Pinar).

Bibliografie:

1. Albulescu, Ion.Istoria gândirii și practicii pedagogice românești.Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință,2005.
2. Albulescu, Ion.Doctrine pedagogice. București:Editura Didactică și Pedagogică, R.A.,2007.
3. Axentii, Ioana, Aurelia.Gândirea pedagogică în Basarabia(1918-1940). Studiu istoricopedagogic.Chișinău: Editura Civitas, 2006.
4. Bârsănescu, Ștefan.Unitatea pedagogiei contemporane ca știință.București:Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
5. Cibotaru, T.T.(coordonator).Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova. Chișinău:Editura Lumina, 1991.
6. Cristea, Gabriela.Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1864-1944). București: Editura Didactică și Pedagogică RA., 2001.
7. Cristea, Sorin.Pedagogie. Hărți conceptuale, Volumul I. București: Didactica Publishing House, 2022.
8. Dortier, Jean-Francois.Istoria în căutarea trecutului. În:Științele umaniste. O panoramă a cunoașterii, trad. București: Editura Științelor Sociale și Politice, 1998.
9. Kuhn, Thomas, S.Structura revoluțiilor științifice, trad. București: Editura Humanitas, 1999.

10. Piaget, Jean.Psychologie et épistémologie: pour une théorie de la connaissance.Paris:Editura Gonthier, 1970.

11. Stanciu, Ion Gh.O istorie a pedagogiei universale și românești.București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.

12. Stanciu, Ion Gh. Istoria pedagogiei. Manual pentru clasa a XII-a, Școli Normale. București: Editura Didactică și Pedagogică, RA , 1997.

1.2. Izvoarele IP

Ca orice disciplină istorică, IP s-a constituit ca ramură a pedagogiei prin adunarea, selectarea, explicarea şi valorizarea unei mari cantităţi de fapte referitoare la educaţie. Sursele pe care această disciplină pedagogică îşi întemeiază prin adunarea, selectarea, explicarea şi valorizarea unei mari cantităţi de fapte, prin descrierea şi explicarea evoluţiei instituţiilor de învăţământ şi a teoriilor referitoare la educaţie se grupează, de regulă, în două categorii după criteriul publicării: **izvoare nescrise/nepublicate şi izvoare scrise/publicate**.

Prima categorie de izvoare nescrise/nepublicate — dintre care unele preced apariţia scrierii — este constituită din diverse materiale/izvoare arheologice şi folclor. Izvoarele arheologice cuprind diverse materiale vechi, cele mai multe descoperite de arheologi (cum sunt cele din Egipt, Grecia, Italia sau pe ţărmurile Mării Negre: Histria, Tomis, Callatis), care oferă preţioase informaţii cu privire la învăţământul şi educaţia din antichitate. Sursele folclorice — proverbe, zicale, ghiciţori — oferă şi ele posibilitatea desprindcrii unor generalizări referitoare la educaţie, într-o perioadă sau alta din trecut.

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

▪ ***Operele teoreticienilor educaţiei, presa pedagogică***, oferă cele mai ample surse pentru cunoaşterea modului în care era privit procesul devenirii fiinţei umane într-o anumită perioadă istorică.

▪ ***Documentele oficiale ale învăţământului*** — legj, planuri şi programe, circulare etc.— permit cunoaşterea conţinutului, a modului de organizare şi desfăşurare a procesului instructiv-educativ, care stabilesc obiectivele procesului instructiv-educativ, precum şi mijloacele de realizare a acestora într-o anumită ţară.

▪ ***Documente cu caracter istoric*** în care se fac referiri la organizarea şcolilor, conţinutul învăţământului, activitatea unor profesori, din care se pot desprinde informaţii preţioase cu privire la educaţie şi învăţământ (de exemplu, colecţia de documente istorice Hurmuzaki).

De analiza acestor izvoare sunt legate şi o parte dintre *metodele de cercetare* utilizate decătre teoreticienii IP pentru a cunoaşte, cât mai exact, condiţiile social-istorice încare au apărut şi s-au dezvoltat diferite teorii pedagogice sau sisteme de învăţământ.

Avem în vedere *metoda de analiză a documentelor,* dar si *metoda comparative* şi *monografică. Metoda comparative* constă în realizarea unor studii comparative între diferitele sisteme deeducaţie care au caracterizat o epocă istorică sau alta, iar *metoda monografică* se bazează pe oanaliză integrală a multiplelor aspecte pe care le evidenţiază un anumit curent pedagogic, aactivităţii şi operei realizate de un teoretician sau practician al educaţiei şi a condiţiilor social-istorice în care acestea au fost elaborate, a unei instituţii de învăţământ care a funcţionat într-oanumită epocă istorică etc. Desigur, chiar dacă cercetarea în domeniul IP are mai mult un character teoretic, ea nu anulează beneficiile pe care o analiză atentă a ideilor şi teoriilor pedagogice susţinutede predecesorii noştri, le pot avea pentru optimizarea procesului de instruire şi educare a tinerilor contemporani cu noi.

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 şi să se asigure un înalt grad de obiectivitate în intrepretarea lor și anume prim metode de cercetare: analiza, comparația, metoda monografică (prezentarea critică multilatcrală a unui

curent pedagogic, a activităţii şi operei unui teoretician sau mare practician al educaţiei, precum şi a unei instituţii sau a unui tip sau grad de învăţământ)

Importanţa studierii istoriei pedagogiei. Oricine studiază problemele pedagogiei contemporane nu va putea ajunge la o profundă înţelegere a acestora şi la o corectă apreciere a diverselor soluţii ce se propun, fără o cunoaştere a trecutului sub aspectul practicii şi teoriei educaţiei. De foarte multe ori, lipsa de informaţie din acest domeniu duce la susţinerea ca noi a unor soluţii ce s-au dovedit lipsite de valoare ; alteori, din necunoaşterea condiţiilor care au dus la apariţia diverselor elemente ale unor sisteme de educaţie, acestea se păstrează încă, considerîndu-se posibilă adaptarea lor la noi realităţi sociale; aceeaşi lipsă de informaţie 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, deşi aceasta este doar o aparenţă.

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

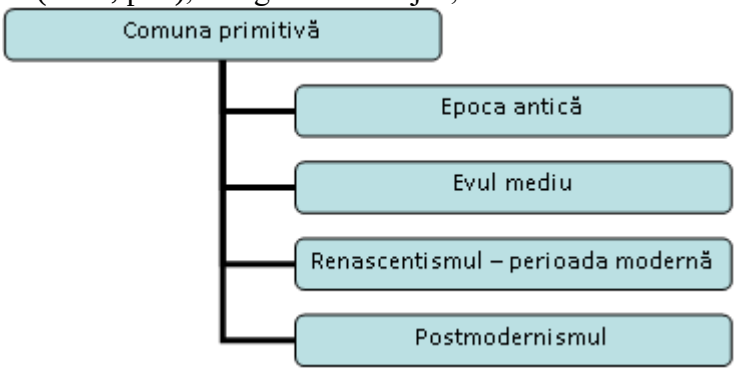
Studiul istoriei pedagogiei de către viitoarele cadre didactice contribuie la o măi completă şi temeinică pregătire a lor.

Cunoscând ceea ce s-a realizat în trecut pe plan teoretic şi practic în domeniul educaţiei, cadrele didactice vor dobândi o mai deplină înţelegere a problemelor actuale ale învăţământului contemporan autohton; vor putea aprecia în cunoştinţă de cauză actualitatea unor idei sau caracterul revolut al altora. Lecţia 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 forţa sau slăbiciunea unor teorii; se va putea sesiza, cu mai multă uşurinţă tendinţele pertinente de inovare pedagogică.

Valoarea istoriei pedagogiei este pusă în evidenţă şi de faptul că orice reformă şcolară serioasă trebuie întemeiată pe cunoaşterea temeinică a faptelor de şcoală şi a teoriilor pedagogice din trecut. Reformele realizate prin nesocotirea trecutului s-au dovedit a fi lacunare.

Pentru a şti, aşadar, încotro se îndreaptă educaţia în viitor, trebuie să-i cunoaştem drumul pe care 1-a parcurs pînă în prezent, factorii care i-au stimulat dezvoltarea sau i-au contorsionat evoluţia.

Oferind posibilitatea cunoaşterii contribuţiei diverşilor teoreticieni şi oameni de şcoală la dezvoltarea teoriei educaţionale, 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 învăţători li se recomandă studierea următoarelor perioade în dezvoltarea istoriei învăţământului şi gândirii pedagogice.

Din perspectiva dată, se oferă celor ce aspiră să devină cadre didactice, posibilitatea cunoaşterii vieţii unora din cele mai remarcabile personalitaţi care şi-au pus întreaga viaţă în slujba şcolii - I. A.Comenius, I. H. Pestalozzi, J.J. Rouseau, C.D. Uşinski, I. Crangă, M. Eminescu, Gh. Lazăr, P. Poenaru, Sp. Haret ş. a. — studiul istoriei pedagogiei va contribui la cultivarea ataşamentului faţă de una dintre cele mai nobile şi pline de răspundere profesii — cea de învăţător.

1.4. Educația în comunele primitive

Procesul educativ este rezultatul unei îndelungate dezvoltări istorice. Deşi educaţia în comunele primitive purta un caracter rudimentar, ea reflecta totuşi treapta inferioară de dezvoltare a societăţii umane. Sistemul educaţional al acelor timpuri nu a dispărut fără urme. El a confirmat importanţa educaţiei ca factor determinant în evoluţia societăţii şi a trasat două căi de formare a noilor generaţii (prin sistemul de iniţiaţi şi prin aşa zisa educaţie liberă).

Se ştie că din momentul în care strămoşii îndepărtaţi ai omului de astăzi au început să muncească, prin aceasta, felul lor de viaţă a început să se deosebească fundamental de cel al animalelor. Acestea din urmă au continuat să se adapteze şi să se comporte faţă de mediul natural în mod instinctiv. Omul însă a adoptat faţă de mediu o atitudine activă, transformându-1 cu ajutorul uneltelor pe care şi le confecţionează. Concomitent cu manifestarea atitudinii active a speciei umane faţă de mediu, şi determinată de aceasta, apare atitudinea activă a omului faţă de propria sa dezvoltare, simţul de răspundere pentru generaţia viitoare, exprimat prin grija adulţilor de a transmite celor tineri experienţa de confecţionare şi utilizare a uneltelor în vederea formarii lor ca forţă de muncă.

Între muncă şi educaţie s-a statornicit astfel un raport de intercoridiţionare profundă, incipient până la identificare, raport care se află la baza perfecţionării uneltelor de muncă.

Comuna primitivă în dezvoltarea sa a cunoscut ***mai multe perioade istorice***, ale căror particularităţi au exercitat o influenţă specifică asupra educaţiei.

În societatea pregentilică, oamenii, posedând unelte extrem de rudimentare, se deplasau continuu în căutarea hranei pe care şi-o puteau agonisi cu astfel de unelte. Colectivul era împărţit în două grupe: una constituită din bărbaţi şi femei, iar cealaltă alcătuita din bătrâni şi copii. În societatea pregentilică nu exista o diviziune a muncii după sexe — toţi bărbaţii şi toate femeile participau în aceeaşi măsură la aceleaşi forme ale muncii. Copiii, trăind în apropierea bătrânilor, participau împreună cu aceştia numai la anumite aspecte ale vieţii economice a societăţii (construirea de adăposturi, strângerea de alimente etc.). Cunoştinţele, priceperile şi deprinderile acumulate de generaţiile precedente erau însuşite de tânăra generaţie în însuşi procesul muncii — care începea la o vârstă fragedă.

Pe lângă cunoştinţe, priceperi şi deprinderi de muncă, se transmiteau copiilor şi tinerilor cunoştinţe cu privire la comportarea lor în relaţiile cu ceilalţi copii şi adulţi.

Astfel, încă de la începuturile ei, educaţia este un proces de reproducere a omului social, nu numai a omului ca forţă de muncă. Neexistând diviziunea muncii între sexe, nici în procesul educaţiei nu se făcea deosebire între băieţi şi fete. Conţinutul educaţiei era acelaşi pentru toţi.

În perioada gintei matriarhale apare diviziunea socială a muncii între sexe. În timp ce femeia se ocupa mai ales de cules, de creşterea vitelor şi agricultura cu săpăliga, bărbatul asigura cele necesare traiului pescuind şi vînând. Existenţa diviziunii sociale a muncii după sex face să apară deosebiri în conţinutul educaţiei ce se dădea fetelor şi băieţilor.

Până la 7—9 ani băieţii şi fetele erau educaţi împreună de către femeile mai în vârstă. De la 7—9 ani băieţii treceau sub îngrijirea bărbaţilor, cu care locuiau împreună. Aceştia îi pregăteau în domeniul activităţilor specifice bărbaţilor : vânat, pescuit, confecţionarea uneltelor etc. Fetele îşi însuşeau, prin grija femeilor, cunoştinţele şi deprinderile necesare muncii casnice : ţesutul, torsul, olăritul şi agricultura cu săpăliga. În aceste condiţii metoda cea mai potrivită pentru educarea tineretului o constituia imitaţia. La vârsta fragedă, imitaţia se realiza sub formă de joc, iar mai târziu, în procesul muncii.

În matriarhat a apărut şi preocuparea specială pentru *instruirea adolescenţilor* în vederea trecerii lor în rândul adulţilor. Această trecere se făcea prin anumite probe pentru care tânărul era pregătit (iniţiat), un anumit timp, de către persoane special destinate acestei activităţi — îndeosebi bătrâne şi 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

consfinţeau asimilarea normelor, valorilor sau principiilor fundamentale ale tipului respectiv de societate.

Întrucât omul nu reuşea să pătrundă în cunoaşterea cauzelor celor mai multe dintre fenomenele naturii, el punea manifestările acestora pe seama unor forţe oculte; succesul său în acţiunile întreprinse pentru câştigarea existenţei era considerat ca fiind dependent de bunăvoinţa acestor forţe. Se aprecia că dobândirea bunăvoinţei lor era posibilă numai dacă se respectau cu stricteţe interdicţiile, tabuurile, miturile, totemurile.

Tehnica câştigării existenţei se însuşea, în genere, până la vârsta iniţierii, când accentul se punea, mai ales, pe formele de invocare a forţelor oculte — prin cuvânt, dans sau desen. Iată de ce iniţierea lua aspectul unui mister.

La multe triburi acest eveniment consta în supunerea tânărului la o serie de probe menite să-i dovedească rezistenţa fizică. Astfel de „examinari" mergeau de multe ori până la mutilare : se scoteau dinţii, se făceau crestături cu cuţitul pe corp etc. Iniţierea se făcea atât în grupele de vârstă ale băieţilor, cât şi ale fetelor. Există însă, după cum s-a arătat mai sus, o deosebire în ceea ce priveşte *conţinutul educaţiei, după specificul activităţii celor două sexe*.

Cum educaţia era pe deplin adaptată relaţiilor existente de producţie, integrarea socială a tineretului în modurile constitutive ale vieţii sociale a adulţilor nu era confruntată cu noi probleme, aşa cum se întâmplă în societăţile moderne, când asistăm adesea la o resocializare a tinerilor ce au absolvit instituţiile şcolare. Examenele, ca expresie contemporană a vechilor „rituri de trecere", nu acoperă în întregime cerinţele integrării sociale a tinerilor, tocmai pentru că ele nu reuşesc să reflecte în întregime cerinţele sistemului de producţie.

În urma dezvoltării forţelor de producţie se schimbă rolul femeii şi bărbatului în viaţa economică, ajungându-se la dominaţia bărbatului în societate. Astfel de schimbări petrecute în viaţa socială au avut consecinţe asupra organizării şi orientării educaţiei tinerei generaţii. Conţinutul educaţiei devine mai complex, mai variat, întrucât şi viaţa socială, ca şi experienţa oamemlor, este mai complexă, mai bogată. În această perioadă se accentuează deosebirile între educaţia primită de băieţi şi fete. Băieţii participau, alături de adulţi, la construirea adăposturilor, la cultivarea plantelor şi strângerea recoltei, la îngrijirea vitelor, la vânătoare etc., însuşindu-şi astfel cunoştinţele şi deprinderile de muncă.

Barbaţii, mai ales cei batrâni, transmiteau celor tineri cunoştinţele de religie, legende privind trecutul tribului, istoria acestuia etc. Fetele erau educate de către femei pentru a putea face faţă viitoarei lor activităţi casnice.

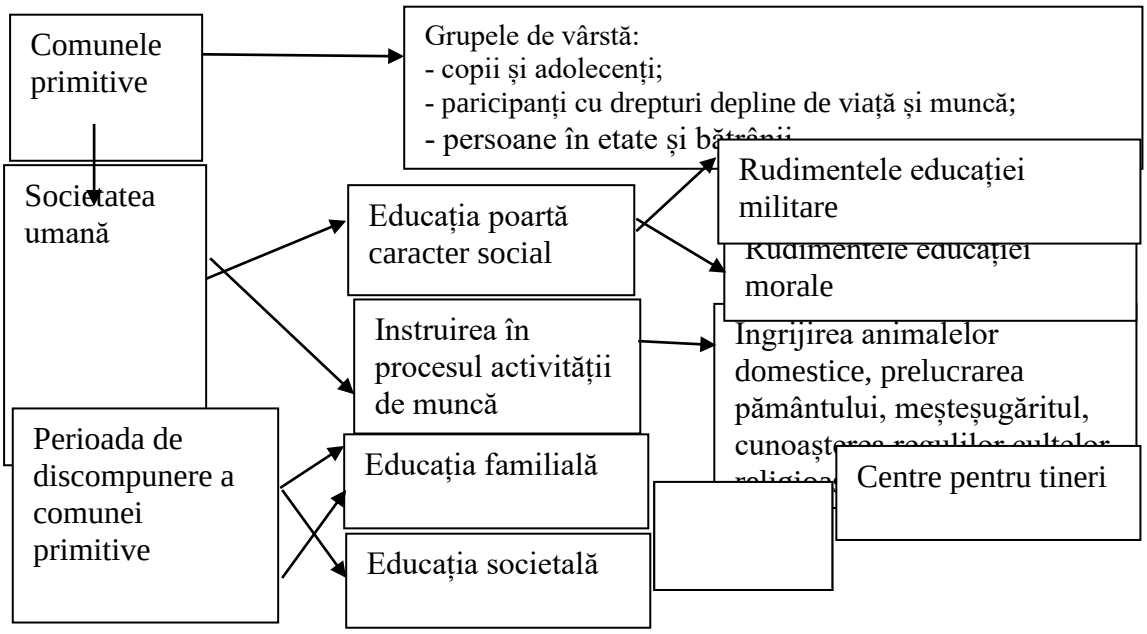
Dezvoltarea în continuare a forţelor de producţie a dus, cum se ştie la apariţia propretăţii private, la împărţirea oamenilor în bogaţi și săraci la existenţa, deci, a claselor sociale şi a exploatării. De *apariţia proprietăţii private* este legată și *constituirea familiei monogame*. Se trece acum *de la educaţia copiilor şi adolescenţilor de către grupul de barbaţi şi femei, la educaţia acestora în familia monogamă*. În timpul destramării orânduirii comunei primitive — în unele locuri mai înainte — *a aparut scrierea* din necesitatea oamenilor de a comunica chiar şi atunci când se aflau la mare distanţa unul de altul. În condiţiile constituirii unei categorii sociale distincte — a celor înstăriţi , a început să se manifeste tendința de a se separa munca inteiectuală de cea fizică. Preoţii, conducătorii triburilor devin singurii posesori ai cunoştinţelor cu privire la măsurarea ogoarelor, previziunea revărsărilor apelor curgătoare, prepararea leacurilor. Pe masură ce diferenţierea economică şi sociaiă dintre oameni se adâncea, devenea mai intensă și deosebirea dintre educația fiilor celor bogaţi și a fiilor celor săraci.

Apariţia scrierii, îmbogăţirea cunoştinţelor oamenilor cu prvire la fenomenele naturii, complicarea vieţii sociale, diferenţierea economică ce se adâncea, au făcut necesară apariţia unei instituţii speciale pentru pregătirea, deocamdată, a unei părţi foarte restrânse a tinerei generaţii — ***şcoala***. Cum, în cele mai multe locuri, singurii deţinători ai cunoştinţelor referitoare la ritualul religios, medicină, măsurarea terenurilor, astronomie etc. erau preoţii, aceştia au devenit organizatori şi profesori.

Dacă uneori şcoala este legată de apariţia statului, în alte cazuri ea apare încă în comuna primitivă. O astfel de situaţie există la azteci, în preajma cuceririi teritoriului lor de către spanioli. La vârsta de 15-16 ani, înainte de a intra în rîndul bărbaţilor, cea mai mare parte a adolescenţilor frecventau o şcoală. La aztecii din perioada aceea existau doua feluri de şcoli; o şcoala pentru educaţia obişnuită sau casa tinerilor — şi alta, care funcţiona pe lângă temple şi în care se pregăteau preoţii şi conducătorii.

Aşadar, **conchidem** că, deşi educaţia în comunele primitive purta un caracter rudimentar, ea reflecta totuşi treapta inferioară de dezvoltare a societăţii umane. Sistemul educaţional al acelor timpuri nu a dispărut fără urme. El a confirmat importanţa educaţiei ca factor determinant în evoluţia societăţii şi a trasat două căi de formare a noilor generaţii (prin sistemul de iniţiaţi şi prin aşa zisa educaţie 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).



Separarea muncii intelectuale de cea fizică

În sfârşit, educaţia în comuna gentilică a demonstrat destul de convingător ***rolul pedagogului***, persoană ce trebuia să întrunească îndemânarea şi cunoştinţele celor mai experimentaţi, mai înţelepţi membri ai comunei. Succesiunea generaţiilor antrenate în procesul aceleiaşi munci, dar şi convieţuirea, făceau să se transmită, prin tradiţii şi obiceiuri, nişte norme de comportament, o experienţă de muncă, anumite ritualuri, fapt care, pe parcursul secolelor, şi-a lăsat amprenta asupra individului zoologic, deosebindu-l mult de strămoşii lui.

STUDIUL INDIVIDUAL 1. (2)

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, idicând sursa bibliografică accesată personalizat.
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 1.

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 asumpții 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 sau, 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.

Desi 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 cercetatorului 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 (izomorfice), dar care păstrează totuși relațiile originale dintre elemente. Aceasta proprietate face ca modelul sa 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 cercetatorului 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 **însemnă 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 oricarei 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 conceptiile 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 fața 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, aparută 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 învațare 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 asociationistă 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 potențeaza 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 rezistenta 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 comoditate 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 promovata reciprocitatea învatarii în relatia profesor-elevi;

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

JURNAL DE UNITATE 1.

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

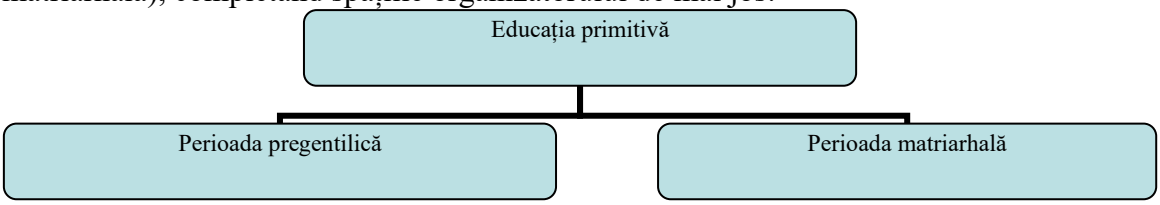
SEMINAR 1.

(1) EDUCAȚIA CA FENOMEN SOCIAL ÎN PRIMELE ETAPE DE DEZVOLTARE A SOCIETĂȚII UMANE

Sarcini:

▪Studiați și analizați unitatea de învățare „1.4. Educația în comunele primitive” din suport.

▪Clarificați particularitățile educației în perioadele istorice ale comunei primitive (pregentilică, matriarhală), completând spațiile organizatorului de mai jos:



▪studiați și analizați textele științifice de mai jos:

Text: 1. În momentul în care strămoșii îndepărtați ai omului 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 le confecționează. Astfel 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 stabilit astfel un raport de intercondiționare, raport care se află la baza perfecționării uneltelor de muncă.

Dezvoltarea vieții sociale, îmbogățirea experienței umane fac să se complice însuși procesul de transmitere a experienței acumulate, de procesul de educare. Generațiile adulte transmit tinerelor generații nu numai experiența de muncă, ci și limba și regulile de comportare. Acest proces intenționat de formare a tinerelor generații este tocmai ceea ce înțelegem prin educația în comuna primitivă. Astfel, stabilim că *funcţia umană de îngrijire a copilului* s-a manifestat încă din comuna primitivă. De exemplu, cum ar fi prin ritualurile de iniţiere care au o semnificaţie educativă. Plecând de lamentalitatea că viaţa înseamnă luptă şi suferinţă, primii educatori au considerat că tânărul poate fi pregătit pentru viaţă dacă este obişnuit să sufere. Alt exemplu ar fi că, la unele triburi din Australia, iniţierea constă în scoaterea unuia sau mai multor dinţi, introducerea unor obiectede lemn sau os în nas, ruperea pielii de pe spate etc. Pregătirea pentru viaţa de adult a tinerilor incaşi începea printr-un post sever. Erau apoi loviţi peste mâini şi picioare, iar înmomentul ritualului din final li se perforau urechile. Şi dacii aveau asemenea elemente deiniţiere (trăiau singuri în pădure, învăţau să se comporte ca lupii, adică să fie curajoşi, să nu sesperie de moarte etc.).

La finele perioadei gentilice matriarhale, cu apariţia proprietăţii private şi constituirea familiei monogame, se trece de la educaţia copiilor şi adolescenţilor de către grupul de barbaţi şi femei, la educaţia acestora în familia monogamă. În timpul destramării orânduirii comunei primitive — în unele locuri mai înainte — a aparut scrierea din necesitatea oamenilor de a comunica chiar şi atunci când se aflau la mare distanţa unul de altul. În condiţiile constituirii unei categorii sociale distincte — a celor înstăriţi , a început să se manifeste tendința de a se separa munca inteiectuală de cea fizică. Preoţii, conducătorii triburilor devin singurii posesori ai cunoştinţelor cu privire la

măsurarea ogoarelor, previziunea revărsărilor apelor curgătoare, prepararea leacurilor. Pe masură ce diferenţierea economică şi sociaiă dintre oameni se adâncea, devenea mai intensă și deosebirea dintre educația fiilor celor bogaţi și a fiilor celor săraci.

Apariția scrierii, îmbogățirea cunoștințelor oamenilor cu prvire la fenomenele naturii, complicarea vieţii sociale, diferenţierea economică ce se adâncea, au făcut necesară apariţia unei instituţii speciale pentru pregătirea, deocamdată, a unei părţi foarte restrânse a tinerei generaţii — școala. Cum, în cele mai multe locuri, singurii deţinători ai cunoştinţelor referitoare la ritualul religios, medicină, măsurarea terenurilor, astronomie etc. erau preoţii, aceştia au devenit organizatori şi profesori.

Text:2. Cuvântul educație provine din latinescul „educatio,-onis" care înseamnă creștere, cultivare. Conform DEX 2009 este „fenomenul social fundamental de transmitere a experienței de viață a generațiilor adulte și a culturii către genrațiile de copii și tineri, abilitării pentru integrarea lor în societate, cunoașterea bunelor maniere și comportarea în societate conform acestora". Este o acțiune umană, o intervenție sau direcționare, o categorie fundamentală a pedagogiei. Educația este cauza tuturor manifestărilor noastre care produce efecte importante și are sarcina de a pregăti omul ca elemnt activ al vieții sociale. Este importantă deoarece ea poate schimba fața umii.

▪ Deduceți rolul pedagogului în perioadele comunei primitive.

▪ Comparați rolul pedagogului în perioadele comunei primitive cu cel al pedagogului în perioada postmodernă a educației.

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 societăţii s-a realizat într-un ritm extrem de încet, de aceea sclavia s-a oprit aici la primul ei stadiu de dezvoltare, când rămăşiţele comunei primitive erau încă destul de puternice. Conducătorii acestor state, despoţi cu putere nelimitată, foloseau, pentru strângerea impozitelor, întreţinerea sistemului de irigaţie etc., un număr imens de funcţionari. Pregătirea acestora, ca şi a preoţilor şi comandanţilor de oşti, se asigura în şcoli destinate clasei privilegiate. Cultura orientului antic era strâns legată de religie. De aceea, cei mai învăţaţi oameni ai acestor popoare erau, de cele mai multe ori, preoţii.

Egiptul - unul din statele acestei perioade, care a acordat multă atenţie organizării şcolilor (vezi figura de mai jos). În aceste şcoli *se urmărea*, pe de o parte, *pregătirea conducătorilor statului* a preoţilor, iar pe de altă parte, *pregătirea acelora care, îndeplinind diverse funcţii administrative mai mărunte, aveau obligaţia de a şti să scrie*.



În Egipt au existat ***şcoli pe lângă curţile faraonilor***, în care fiii aristocraţilor se pregăteau pentru a deveni mari demnitari de stat. *În şcolile* de pe lângă instituţiile centrale, de pildă *pe lângă vistieria faraonului*, se *instruiau funcţionarii* necesari acestor instituţii ; *pe lângă temple* se

aflau *şcoli destinate preoţilor de rang mediu*. Cele mai numeroase *şcoli* erau cele *de scribi*, frecventate de *fii de ţărani şi meşteşugar*i. Pe scara ierarhiei sociale aceştia se aflau la nivelul micilor funcţionari, al preoţilor de rang inferior, al medicilor şi pictorilor. ***Şcolile de scribi*** erau nişte curţi acoperite, în care *copiii*, aproape goi, *învăţau* — încă *de la vârsta de cinci-şase ani* să scrie, să citească, să calculeze. Cea mai mare parte din timp se acorda scrierii.

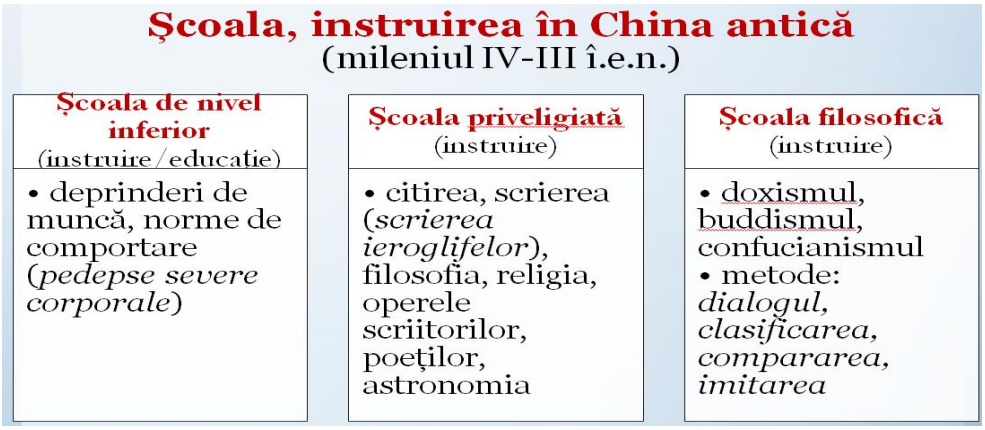
Chiar dacă scrierea egipteană s-a simplificat treptat, învăţarea ei era deosebit de grea. Preoţii înconjurau scrierea într-o aureolă de mister, socotind-o un dar al zeului Thoth — zeul înţelepciunii. De aceea, înainte de a începe să scrie, scribul trebuia să aducă jertfe zeului şi să-l cheme în ajutor.

În şcolile 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 faţa soartei, a zeilor şi implicit în faţa celor ce ocupau funcţii religioase şi de conducere în viaţa statului. Pentru învăţarea scrierii se foloseau tăbliţe 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 bucăţi de piatră de var. Abia mai târziu, când ştiau să scrie şi trebuiau sâ copieze ceva de valoare, li se dădea papirus, fabricat din măduva plantei acvatice cu acelaşi nume. Ca unealtă de scris se folosea un beţişor de trestie ascuţit la vârf. Scribii îşi însuşeau nu numai caligrafia, ci şi ortografia şi stilistica. Pentru învăţarea cu mai multă uşurinţă a socotitului, egiptenii se foloseau de pietricele şi de unele procedee simplificate de calcul.

O serie de documente atestă existenţa în Egipt şi a unei instituţii considerată ca fiind ***o şcoală de nivel superior***, în care tinerii îşi *desăvârşeau pregătirea din şcoala începătoare şi din familie*. Aceste instituţii erau denumite „case ale vieţii”. O astfel de şcoală a existat încă prin anii 1400 î.e.n. 3. Aici se preda geometria, astronomia şi medicina, în care egiptenii făcuseră multe progrese. Au fost găsite şi descifrate numeroase papirusuri, care, după aprecierea cercetătorilor, sunt adevărate manuale didactice de medicină şi 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 dicţionare sau „enciclopedii” destinate scribilor .

Mesopotamia - regiune dintre Tigru şi Eufrat unde au existat şcoli de scribi unde se scria pe tăbliţe de lut. Ca şi la egipteni, şcolile funcţionau pe lângă temple şi se acorda mult timp învăţării scrierii şi multă atenţie gramaticii. Aici se preda matematica, astronomia (care era de fapt mai mult astrologie), medicina (împletită cu numeroase elemente de magie), chimia etc. Deşi scrise pe table de lut, s-au păştrat unele manuale şi dicţionare încă din mileniul II î.e.n., folosite şi după 11 secole care la rîndul său au constituit bazele dezvoltării gândirii ştiinţifice din antichitate.

China - stat în care s-a manifestat preocuparea pentru organizarea învăţământului și anume apariția școlii cu mult înainte ca societatea chineză să se împartă pe clase (vezi figura de mai jos).



Astfel, se vorbeşte de existenţa şcolilor încă din mileniul III î.e.n., în timp ce diferenţierea claselor s-a produs în mileniul II î.e.n. Dealtfel, deşi scrierea chineză nu are vechimea hieroglifelor egiptene şi a cuneiformelor mesopotamiene, ea este atestată documentar din vremea dinastiei Hia (2205—1756 î.e.n.) deci, dacă nu înainte de apariţia claselor, cel puţină în perioada de destrămare a comunei primitive. Şi aici, deşi se poate vorbi de existenţa şcolilor înainte de apariţia claselor, ele au devenit, treptat, un monopol al aristocraţilor.

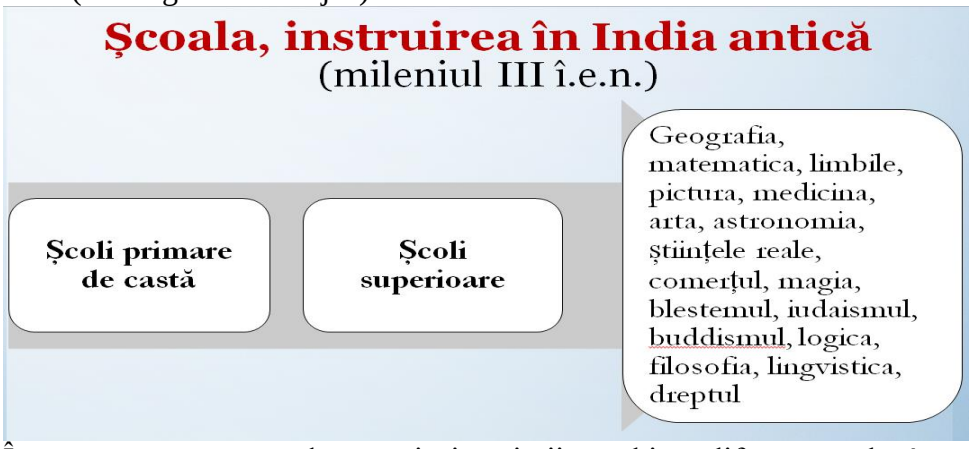
Scrierea chineză se învăţa mai greu decât cea egipteană. Dacă semnele acesteia din urmă se simplifică cu timpul, ale celeilalte se complică. Pornindu-se de la circa 2 000 de semne, se ajunge, în secolele I—II î.e.n. la 10 500 semne. Se scria pe bambus, apoi pe mătase, iar după ce s-a fabricat hârtia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

Spre deosebire de alte şcoli din orientul antic, în China se acordă mare atenţie ***formării deprinderilor de comportare***, urmărindu-se mai ales cultivarea supunerii atât faţă de cei mai în vârstă, cât şi faţă de cei superiori ***ca situaţie socială***. În vederea ***dezvoltării fizice*** chinezii practicau *atletismul* şi *dansul ritmic* însoţit de muzică.

Educaţia morală din şcoala chineză era puternic influenţată de *religie*, care sprijinea întru totul menţinerea „ierarhiei sacre", a imperiului şi *păstrarea* cu rigurozitate a *tradiţiilor*. În sprijinul unei astfel de concepţii a venit şi ***teoria lui Cung-Fu-dzi — Confucius*** (551—479 î.e.n.), după care fiecare om trebuia să ocupe în societate locul său, conform situaţiei pe care o deţine. Apreciind valoarea educaţiei pentru individ şi societate, Confucius considera că fiecare om, conform situaţiei sale sociale şi materiale, trebuie să înveţe şi să se desăvârşească din punct de vedere moral. În scrierile lui Confucius apar primele reacţii faţă de sistemul de instruire bazat pe memorarea mecanică. Susţinând ideea păstrării diferenţierilor sociale dintre aristocraţi şi oamenii simpli, Confucius avea în vedere cultivarea unei elite restrânse, pe care masele trebuiau să o accepte ca stăpână şi conducătoare.

Sistemul de educaţie chineză era mai complex decât cel egiptean sau persan. *Procesul de învăţământ se desfăşura* însă, ca şi în alte părţi, *pe baza unei tehnici didactice rudimentare*. Totul *se învăţa mecanic*, repetându-se în cor ceea ce spunea învăţătorul, fie că se predau cunoştinţe de matematică sau astronomie, fie că se învăţau legile sau regulile ce trebuiau respectate la diverse ceremonii. Ca aproape pretutindeni, dealtfel, în societatea sclavagistă, ***fetele nu erau instruite în şcoală***.

India. În şcolile din India predomină aceeaşi preocupare pentru instruirea fiilor claselor dominante (vezi figura de mai jos).



În această ţară s-au descoperit inscripţii cu hieroglife originale încă de la sfârşitul mileniului al Ill-lea î.e.n. în timpul mileniu- lui II î.e.n. indienii au strâns la un ioc *imnuri religioase, descântece, cântece, imnuri închinate naturii* şi au alcătuit valoroasa lor operă, cunoscută sub numele de ***Vede*** (vid — a cunoaşte), din care Rig-veda este cea mai veche. Cu timpul, Vedelor li s-au adăugat ***Upanişadele*** (800 î.e.n.), socotite ca nişte *comentarii ale „ştiinţei*

sacre" cuprinse în Vede. Unii cercetători apreciază că Upanişadele n-ar fi altceva decât însemnări ale unor discuţii purtate între profesor şi elevi.

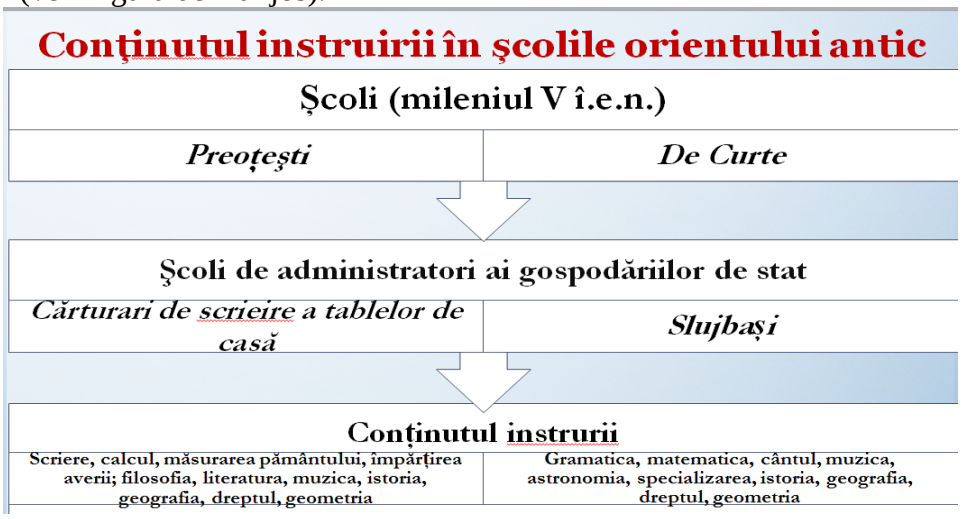
Ca şi la egipteni, pentru indieni nu exista o demarcaţie precisă între cunoştinţele religioase şi cele profane; ele se împleteau. Se învăţa astronomia (astrologia), medicina (magia), matematica şi se acorda o deosebită atenţie studierii limbii sanscrite, a limbii în care erau scrise Vedele, dar care nu se mai vorbea. Numărul celor care studiau Vedele era însă foarte redus. Numai castelor superioare şi mai ales brahmanilor le era accesibil contactul cu conţinutul loi. Învăţământul, al carui monopol îl deţineau brahmaii, era mecamc şi dura foarte mulţi ani. Procesul de predare se desfăşura ca un ritual religios, folosindu-se cântecul. Profesorul — *guru* — expunea cîntând, iar fiecare elev — *chela* — repeta cu glas tare, împreună cu colegii săi, pînă memora totul. Uneori, când numărul elevilor era mai mare, se practica şi un fel de sistem mutual de instruire.

În lumea antică indiană instrucţia era considerată o a doua naştere. Această idee, care exprima preţuirea instrucţiei se întâlnește şi în poemul epic indian *Mahabharata*.

Oamenii de cultură indieni vorbesc de existenţa unor instituţii de învaţământ superior pe teritoriul patriei lor încă din mileniul I şi chiar II î.e.n. Dealtfel şi în poemele epice Ramayana şi Mahabharata se întâlnesc menţiuni despre *un fel de universităţi situate în pădurile din apropierea oraşelor*, unde elevii se adunau în jurul unor savanţi renumiţi, pentru a fi pregătiţi în diverse domenii. O astfel de universitate a existat la *Benares,* pe Gange, iar alta la *Taxila*, în nord-vestul Indiei, pentru medicnă şi artă. Aici s-a aflat mult timp centrul ştiinţific al brahmanilor, devenit mai apoi un centru budist.

Constatăm: *Ţările orientului antic* au devenit leagăn al *învăţământului* unde şi-au găsit *dezvoltare trei tipuri de şcoli*: cele *sacerdotale* (preoţeşti), care se creau pe lângă temple şi pregăteau slujitori ai cultului, ele aparţineau păturii dominante a societăţii şi erau tratate cu pietate, elevii lor fiind consideraţi primi interpreţi ai învăţăturii religioase, având acces la taine şi rit; *şcolile de curte,* care erau destinate pentru instruirea elitei proprietarilor de robi; *şcoli de administratori ai gospodăriilor*.

Civilizaţia orientului antic a constituit una din sursele de bază ale dezvoltării culturii spirituale universale, în special a învăţământului. Ideile ei au fost preluate şi aprofundate, mai întâi, în întreaga lume antică, unde s-au constituit trei *sisteme de instruire: spartan, atenian şi roman* (vezi figura de mai jos).



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

Cele mai importante state greceşti ***Laconia şi Atica*** — oferă cele mai reprezentative sisteme de educaţie pe care le-a cunoscut Grecia antică. Deşi educaţia în cele doua state avea numeroase elemente comune, specifice orânduirii sclavagiste, datorită unor particularităţi ale

vieţii economice, politice şi culturaie din secolele V—IV î.e.n., pregătirea tinerei generaţii era în multe privinţe deosebită în Atena de cea din Sparta.

În ***statul Laconoia*** *din insula Creta* s-a dezvoltat de timpuriu (2400-1400 î.e.n.) o civilizaţie impresionantă prin varietatea şi originalitatea ei. Deoarece statul avea ţărmurile scăldate de apele mării dar, datorită conformaţiei lor, locuitorii săi n-au putut beneficia de avantajele pe care le oferea marea. Dezvoltarea comerţului şi comunicarea cu ţările orientului antic erau dificile. Sparta a rămas, din aceste motive, un stat cu o viaţă economică şi culturală închisă, refractară înnoirilor iar sistemul său de educaţie a continuat în multe privinţe practica educativă mai veche, când accentul se punea pe pregatirea militară. La aceasta se adaugă elemente ale educaţiei cretane.

În mod deosebit, prin educaţie se urmarea formarea oşteanului, a omului de arme. Pentru pregătirea acestuia, cretanii au organizat gimnazii (*ageli)* unde se practicau exercxţii fizice, luptele, tragerea cu arcul şi se cântau cântece de vitejie. Gimnaziile, organizate de stat, erau frecventate de la vârsta de 17 ani. Înainte de această vârstă, copiii erau crescuţi în casa părintească, unde învăţau să cânte cu lira şi memorau legile în ritmul unor melodii. De la 17 ani, cînd intra în *ageli,* adolescentul aparţinea în întregime statului. După 10 ani petrecuţi aici, tânărul cretan intra în rândul cetăţenilor ; instrucţia sa era încheiată.

Statul Laconia - Sparta. Educaţia spartană se asemăna cu cea cretană. Existau unele deosebiri, impuse de particularităţile economice şi social-politice ale Spartei. Deoarece baza vieţii economice în Laconia era agricultura unde pământul era lucrat de către sclavi, care se aflau în proprietatea statului spartan iar existenţa unui număr mic de stapâni de sclavi, impunea o continua preocupare a statului pentru asigurarea supunerii necondiţionate a sclavilor. Din considerentul dat educaţia spartană acorda cea mai mare parte din timp exerciţijlor militare şi luptelor. Întreaga Spartă era o adevărată tabără militară.

Pe la 7 ani ani copiii erau educaţi în familie. După această vârstă fiii şi fiicele stapânilor de sclavi se desprindeau treptat de viaţa 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 exerciţiile fizice, grupate sub denumirea de *pentatlon* (fuga, săritura, lupta, aruncarea discului, aruncarea suliţei). Pe lângă acestea, un loc împortant îl ocupau jocul cu mingea, înotul, călăritul şi mânuirea armelor.

Pentru dezvoltarea rezistenţei fizice, copiii erau deprinşi cu tot felul de privaţiuni, erau lăsaţi să suporte frigul, foamea, setea şi boala. Tineriii dormeau pe stuf şi umblau desculţi, cu îmbrăcămintea sumară atât vara, cât şi iarna. Copiii erau bătuţi cu cruzime, dar se considera că este ruşinos ca cel bătut sa plângă de durere. *Întregul sistem de educaţie spartană era un exerciţiu de supunere şi ascultare*.

Cu educaţia tinerilor spartăni era însărcinat un ***paidonomos*** — recrutat dintre adulţii stăpâni de sclavi care se distinsese prin curaj în lupte şi prin înţelepciune. El devenea stăpân absolut al tinerilor. Dealtfel, după legiuitorul spartan legendar *Licurg*, de educaţia copiilor se ocupau toţi cetăţenii. Aceştia aveau dreptul să pedepsească pe oricare tânăr care s-ar fi abătut de la rigidele norme de viaţă ale spartanilor.

În vederea pregătirii militare şi a cultivării urii şi dispreţului pentru sclavi, tinerii spartani erau antrenaţi în incursiuni nocturne — *crypteia* — cu prilejul carora trebuia să omoare cel puţin un sclav.

Preocupările pentru educaţia intelectuală se limitau la însuşirea unor noţiuni elementare de citit şi scris, în schimb, exista o grijă deosebită pentru cultivarea unei *vorbiri cât mai concise* (*de aici şi expresia „vorbire laconică" — specifică celor din Laconia*).

La vârsta de 18 ani tinerii intrau în grupa *efebilor,* unde sub conducerea *sofroniştilor* — îşi perfecţionau educaţia fizică şi îşi completau *instrucţia militară* şi *educaţia cetăţenească*. Tinerii efebi luau parte la manevre şi apărau ordinea în oraş.

Fetele primeau, de asemenea, o educaţie fizică şi militară sub controlul statului, pentru a înlocui în caz de război bărbaţii din garnizoana oraşului. Pentru sclavi nu exista nici o preocupare în ceea ce priveşte educaţia. Aceştia se pregăteau pentru o îndeletnicire sau alta în procesul muncii, pe care o începeau foarte de timpuriu.

Statul Atica – Atena. Începând cu secolul al VlII-lea t.e.n., are loc procesul de largire a relaţiilor comerciale ale grecilor şi de expansiune a lor în jurul Mediteranei. Dezvoltarea comerţului a determinat apariţia unei paturi sociale bogate — *plutocraţia* — care luptă pentru dreptul de a participa la conducerea treburilor obşteşti. Treptat, m Atena scade rolul aristocraţiei militare, cetatea devenind o democraţie sclavagistă în aşa fel provocând transformări şi în sistemul de educaţie atenian. *În locul unei educaţii preponderent individuală şi militară îl ia educaţia colectivă, realizată în şcoli, şi în care grijii pentru dezvoltarea fizică, estetică şi morală şi se adaugă interesul pentru cultivarea intelectuală*. Devenind mai puţin militară, în ansamblul ei educaţia vizează formarea cetăţeanului capabil să se integreze într-o disciplină socială.

În aceste condiţii, iniţierea în tainele alfabetului grecesc, elaborat către mijlocul secolului al IX-lea î.e.n., în aşa mod Atena atingând culmea puterii sale prin ridicarea culturii, filosofiei, literatura, ştiinţei şi artei greceşti în condiţiile democraţiei sclavagiste.

Spre deosebire de Sparta, în Atena educaţia are un caracter particular, ea nefiind o preocupare a statului, decât de la vârsta de 18 ani. Până la 7 ani băieţii şi fetele erau educaţi în familie, unde se aflau sub supravegherea sclavilor şi sclavelor. De la vârsta de 7 ani băieţiţ tncepeau să frecventeze şcoala. Fetele continuau să fie educate în familie, unde se obişnuiau cu gospodăria casnică. De la 7 la 12-14 ani băieţii frecventau *şcoala gramatistului* şi *şcoala chitaristului*. Uneori aceste şcoli erau urmate succesiv, începând cu şcoala gramatistului, alteori se frecventau concomitent; în prima şcoală se învăţa scrisul, cititul, socotitul, iar în cea de a doua - cântul, declamarea versurilor (îndeosebi din Iliada şi Odiseea) şi mai ales muzica instrumentală (kithara sau lyra), aflată în mare cinste la greci încă din epoca homerică. Ambele şcoli erau particulare şi pentru frecventarea lor se percepeau taxe. În drumul său de acasă pmă la şcoală şi înapoi şcolarul era însoţit de un ***sclav***, căruia i se spunea ***pedagogus*** (pais, paidos - copil ; ago – a conduce). Spre deosebire de gramatist şi chitanst, care se ocupau în primul râd *cu instruirea copilului, pedagogul avea în sarcina sa educaţia acestuia*. Volumul de cunoştmţe ce se dădea elevilor era stabilit de către *profesor* (*sofronist*). Deşi se contura un „plan de învăţământ", nu apăruseră încă programe şcolare.

De la 12-14 ani băieţii intrau într-o şcoală de alt grad *palestra* (şcoala 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 conversaţii politice şi morale cu *profesorii* (*sofroniştii*) sau cu persoane oficiale ale statului care vizitau deseori şcoiile. O parte din tineri, cei mai bogaţi, dar nu numai aristocraţi şi care voiau să ocupe funcţii de conducere în stat, continuau învăţătura în *gimnaziu*. *Gimnaziul* a fost o instituţie în mare cinste la greci, existentă pretutindeni unde se afla o colonie grecească. Gimnaziul era nu numai locul exerciţnlor fizice, pe care grecii le practicau goi şi unşi din belşug cu untdelemn ci şi al studiilor de filosofie şi politică.

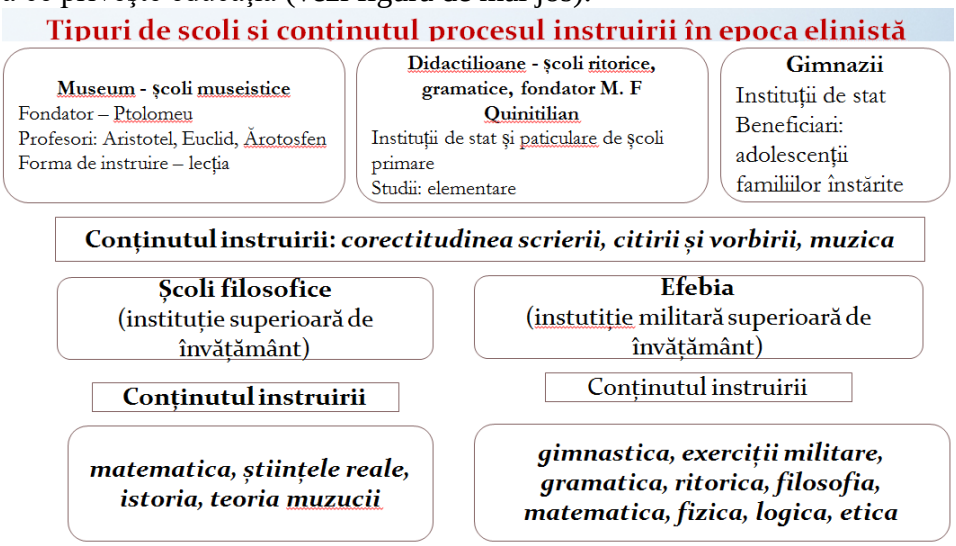
De la 18 la 20 de ani tinerii atenieni prestau serviciul militar în şcoala de efebi, unde se contmua şi mstrucţia politica pnn studiul legilor ţării. Şcoala de efebi avea la atenieni, ca şi la spartani, caracter de stat. În afara educaţiei pe care o primea în şcolile gramatistului şi chitaristului, în palestra şi gimnaziu dezvoltarea tânărului grec era puternic influenţată de relaţiile de prietenie pe care acesta le avea cu un adult. Stărânii de sclavi atenieni căutau să asigure fiilor lor o educaţie cât mai completă: fizică, estetică, intelectuală şi morală iar din considerentul dat educaţia atenianâ era până în secolul V î.e.n. mai mult artistică decât literară şi mai mult sportivă decât intelectuală. În anii 400 î.e.n. *conţinutul învăţământului devine dominant intelectual*. La atenieni întâlnim *pentru prima dată ideea educaţiei armonioase*, idee exprimată prin grecescul *kalokagathia* (kalos-kai-agathos) - *frumos şi bun, frumuseţe fizică şi bunătate morală*. Dar,

conţinutul noţiunii de educaţie armonioasă avea însă la atenieni un caracter limitaţ, reducându-se doar la clasa stăpânilor de sclavi. În afară de aceasta, din noţiunea de dezvoltare armonioasă era exclusă munca fizică. În şcolile ateniene se cultiva dispreţul faţă de muncă şi faţă de cei ce se îndeletniceau cu aceasta. Chiar dacă în democraţia sclavagistă ateniană printre cei ce se instruiau erau şi fii ai cetăţenilor liberi cu o stare materială modestă, aceştia se retrăgeau devreme de la şcoală, pentru a învăţa o meserie oarecare.

Pentru educaţia sclavilor nu exista nici un fel de preocupare specială. Aceştia erau consideraţi simple „unelte grăitoare".

Concluzii:

Perioada elenismului, cu o întindere în timp de peste trei secole, are unele trăsături proprii în ceea ce priveşte educaţia (vezi figura de mai jos).



Această perioadă se caracterizează, printr-o împletire a filosofiei, literaturii şi artei greceşti cu matematica, astronomia şi ştiinţele naturii din Orient. Elenismul este termenul care desemnează mai ales această sinteză a culturii greceşti şi orientale.

Pătrunderea culturii greceşti în Orient, răspândirea religiilor şi obiceiurilor orientale în lumea greacă au produs schimbări în ideologia timpului. Centrul vieţii economice şi politice s-a deplasat spre Orient în Pergam şi Alexandria. Aici, în oraşul cu numele lui Alexandru Macedon, s-au strâns savanţii epocii creând în 295 î.e.n. Muzeionul (templul muzelor), un adevărat institut de cercetări şi o veritabilă instituţie de învăţământ 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 şi culturale au dus la unele schimbări şi în sistemul de învăţământ, mai ales în ceea ce priveşte cel de grad mai înalt — şcoala de efebi. În condiţiile existenţei statelor elenistice dispar rivalităţile dintre polisuri. De aceea şcoala de efebi nu mai are un caracter predominant militar (serviciul militar nici nu mai era obligatoriu). Se renunţă şi la puţinele sale elemente democratice. Acum şcoala de efebi devine un colegiu restrâns, destinat unei educaţii exclusiv aristocratice. Pregătirea militară este înlocuită cu sportul. Nu mai întâlnim profesori de lance şi de arc. Durata efebiei se reduce la un an. În acest timp, tinerii primeau şi o pregătire intelectuală (literatură, filosofie, retorică, matematică). Evident, timpul foarte scurt nu permitea o pregătire temeinică, deşi se remarcă tendinţa de lărgire a conţinutului învăţământului, corespunzător noilor cuceriri ale ştiinţei; în toate oraşele locuite de greci (de la Marsilia, până la coloniile de pe ţărmul nordic al Pontului Euxin) efebia devenise o instituţie aristocratică, de iniţiere în modul de viaţă rafinat al stăpânilor de sclavi. Mai mult, această instituţie nici nu mai era întreţinută de stat, ci era lăsată pe seama particularilor, aleşi

dintre cei mai bogaţi, iar efebii care o frecventau plăteau taxe. Dacă în secolele anterioare, şcolile de efebi urmăreau formarea cetăţeanului, acum, când delimitările politice între polisuri au dispărut, prin educaţie se urmărea formarea omului ca om. Mai tîrziu, la începutul erei noastre, şcoala de efebi devine tot mai rară, până ce dispare complet. Dintre vechile instituţii de învăţământ au continuat să-şi desfăşoare activitatea şi în epoca elenistă *Akademia lui Platon şi Lyceul lui Aristotel*.

Aşadar, ideile pedagogice eliniste şi mai ales în Atena s-au manifestat nu numai în preocuparea pentru practica educativă, ci şi pentru teoretizarea problemelor ridicaie de această practică. În vremea aceea nu se putea vorbi de o disciplină pedagogică separată, ci numai de unele probleme de pedagogie integrate în concepţiile filozofice ale unor gînditori.

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

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

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

a) În perioada regalităţii care a durat până la 509 î.e.n. pământul era proprietate comună a *celor proveniţi din vechile ginţi ale Romei* (*patricieni*). Cei care s-au aşezat mai târziu pe aceste teritorii - *plebeii* erau lipsiţi de drepturi politice, deşi aveau o mică proprietate particulară. Munca sclavilor era slab dezvoltată. *În aceste condiţii social-economice educaţia se făcea în familie*.

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

Scopul educaţiei în această perioadă îl constituia *formarea unor soidaţi şi cetăţeni ascultători şi devotaţi statului*. Acest *scop se realiza* prin educaţia fizică, educaţia morală şi religioasă, la care se adăuga cunoaşterea elementelor de citit, scris şi socotit.

Ca o consecinţă a dezvoltării forţelor de producţie şi în urma numeroaselor cuceriri pe care romanii le-au făcut, a crescut numarul sclavilor, au crescut bogăţiile deţinute de *patricieni* şi *plebei*. Regii au fost înlăturaţi, iar în locul regatului s-a instaurat *republica aristocratica sclavagistă*.

b) În timpul republicii, plebeii au reuşit să smulgă prin lupta unele *drepturi cetăţeneşti*. Unii dintre ei, îmbogăţiţii, reuşesc să ocupe funcţii în stat. În rândul acestei categorii sociale începe *să se mamfeste* tot mai mult *preocuparea pentru organizarea învăţământului*. Astfel, *se creează* aşa-numitele *ludus*-uri — *instituţii particulare de învăţământ* unde „*Ludus*" înseamnă joc, amuzament, recreare. În acest sens literatura de specialitate susţine că se observă ca, iniţial, atât grecii cât şi romanii concepeau şcoala ca un loc de petrecere, de recreare, pentru dezvoltarea fizică şi spirituală. În *ludus*, copilul intra la vârsta de 7 ani şi învăţa cititul, scrisul, socotitul şi legile cuprinse în cele 12 table.

Fiii patricienilor erau instruiţi în familie de catre un sclav pedagog, până la vârsta de 12 ani. După aceea intrau la şcoala de gramatică, unde învăţau gramatica, literatura latină şi greacă, logica, aritmetica, geometria, astronomia, retorica. La 16-17 ani tânărul roman îmbrăca *toga virilis* şi, socotindu-şi încheiată pregătirea de cultură generală, se orienta spre o carieră alegând, de obicei, între armată, justiţie şi oratorie. În funcţie de această alegere, tânărul era dat în seama unui militar, a unui jurist sau a unui orator, pe lingă care îşi făcea ucenicia.

După cucerirea Greciei (146 î.e.n.) cultura ateniană pătrunde puternic în Roma. Limba greacă devine limba preferată a aristocraţiei romane. În familiile patricienilor erau aduşi profesori greci, care-i învăţau pe tinerii romani limba şi literatura greacă. Şcolile de gramatica încep să aibă un conţinut aproape asemănător cu cele din Atena. Se studia mai ales Iliada şi

Odiseea în limba greacă. Cu timpul, datorită necesităţilor vieţii sociale şi politice din republica romană, se organizeaza *şcoli de retori* (prima în anul 90 î.e.n.). Aici inţrau tineri de la vârsta de 17 ani şi studiau retorica, filosofia şi jurisprudenţa. Retorica a devenit astfel studiul de bază al întregului sistem de învăţământ al aristocraţiei. Oratoria era necesară atât în viaţa politică şi în justiţie, cât şi în armată. O educaţie lipsită de pregătire retorică era apreciată ca fiind incompletă.

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

c) În timpul lui Octavian Augustus, statul roman trece de la republică la imperiu. Fiind obligată să ţină sub ascultare un număr imens de popoare şi sclavi, clasa dominantă romană caută să folosească în acest sens posibilităţile pe care i le oferă şcoala. Pentru aceasta, *sistemul de instrucţie şi educaţie* din imperiu capătă un *caracter de stat*. *Şcoala elementară* dadea o instrucţie de bază, având menirea să pregătească cetăţeni supuşi şi credincioşi imperiului. *Şcolile de grad* mai înalt pregăteau funcţionarii superiori şi militarii necesari statului. Împăratul Vespasian (69-79) a acordat *pentru prima dată salariu de stat profesorilor de retorică*. În felul acesta *profesorii au devenit funcţionari de stat,* obligaţi să îndeplinească dispoziţiile acestuia în problemele formării tinerei generaţii.

La romani, numărul ştiutorilor de carte era relativ mare. Soldaţii, în genere, ştiau să scrie şi să citească. Ştiutori de carte se aflau şi printre sclavi (*servi litterati*). Existau la Roma adevărate ateliere de copiat, în care erau folosiţi sclavi, unii dintre ei erau excelent mstruiţi“. Mulţi dintre învăţătorii l*udus*-uriior (*ludimagister*) erau sclavi eliberaţi. Poate tocmai de aceea ei se bucurau de aşa puţin prestigiu în lumea romană, spre deosebire de *grammaticus* dascalul şcolii de gramatică, faţa de care se manifesta oarecare stimă şi care era mult mai bine plătit decât ludimagister, dar foarte puţin în comparaţie cu *rhetorul*.

Alături de şcoală, un rol important în educarea tineretului 1-au avut *termele*. Poate sub influenţa elenă, romanii au adoptat *palestra,* dar palestrele lor se aflau de regulă lângă terme, iar exerciţiile de gimnastică au devenit un element accesoriu al băii. Termele erau totodată loc de discuţii şi 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 şcolile gramaticale pentru copiii de 11—12 ani din familiile bogate şi elitare. În aceste şcoli se studia gramatica latină, literatura latină şi limba greacă.

În ultimele decenii ale Republicii Romane o mare însemnătate capătă şcolile retorice, instituţii de învăţământ, superioare ale timpului.

În şcoala retorică a lui Quintilian instruirea generală se corela cu studierea artei oratorice a clasicismului antic. Quintilian a argumentat teoretic şi a aplicat in practica de instruire şi educaţie trei metode, pe care le-a considerat mai efective: imitarea, demonstrarea şi exersarea. O atenţie deosebită a acordat-o Quintilian lecturii, socotind-o sursă de îmbogăţire a cunoştinţelor.

În perioada Imperiului Roman târziu, ca rezultat al reformelor şcolare întreprinse pe timpul împăratului Diocletian (285—305 î.e.n.), a fost creat sistemul unic de instruire; în şcolile gramaticale în calitate de obiect obligatoriu a fost introdusă matematica. Toate acestea au contribuit la consolidarea şcolii romane, însă la începutul secolului al Vl-lea e. n. împăratul Iustinian a interzis ca necreştinii să profeseze în şcoli, drept care, treptat, şcolile creştine 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)

Strămoşii noştri *geto-dacii* au intrat în istorie într-un moment în care avea loc trecerea de la relaţiile sociale specifice comunei primiţive, la relaţiile de tip sclavagist. În secolul I î.e.n., populaţia de pe teritoriul Daciei era împărţită în două categorii sociale distincte: nobilimea

(*tarabostes*) şi populaţia de rând, constituită din plugari, păstori şi meşteşugari (*comati),* juridiceşte liberi, dar, de fapt, dependenţi faţă de nobilimea militară. Numărul sclavilor era foarte redus, fiind folosiţi mai ales la ridicarea cetăţilor.

Întrucît nu existî nici un document scris din care ar putea rezulta cel puţin unele aspecte ale sistemului de educaţie la daci, abordările de speciașitate au reconstituit parţial acest sistem dintr-o serie de date care privesc cultura materială şi spirituală a acestui popor.

Perioada în care Burebista şi Deceneu s-au aflat în fruntea statului dac a însemnat un moment de intensă reglementare a vieţii sociale şi politice. Burebista a desfăşurat o amplă acţiune cu caracter educaţional, folosind exerciţiile, îndemnându-şi supuşii la viaţă cumpătată şi ascultare de poruncile sale şi ale slujbaşilor săi.

Preoţii daci făceau parte din rândul aristocraţiei şi aveau un rol de prim ordin în viaţa statului, ei fiind deţinătorii culturii dacice; din rândul lor se recrutau cei mai de seamă dintre sfetnicii regelui. Această acțiune educativă era întemeiată pe religie și exercitată asupra maselor cu un caracter mai restrîns, cuprinzând cercul celor care se iniţiau în religia şi filosofia atribuită lui Zamolxis.

O chestiune care s-a pus mai demult m îstoriografia 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 greceşti de pe ţărmul Mării Negre, sub influenţa acestora ei să fi folosiţ scrierea greacă. Spre o astfel de concluzie ne îndeamnă litereie greceşti săpate în mai multe blocuri de piatră găsite la Sarmizegetusa. În urma cuceririi teritoriului dobrogean de către romani, legăturile statului dac cu oraşele pontice slăbesc, intensificându-se în schimb relaţiile comerciale şi 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 creaţie a lor, iar cercul acelora care-1 învăţau şi utilizau era extrem de restrâns. Nu există, până acum, nici o dovadă care să ateste existenţa şcolii la daci. Este posibil ca unii dintre tinerii aristocraţi daci să se fi instruit în coloniile greceşti de pe ţărmul Mării Negre.

Sunt numeroase dovezi, spun istoricii (http://www.mixdecultura.ro/2016/10/educatia-in-societatea-geto-dacilor/), care demonstreaza ca getodacii stapâneau 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 pregatire a copiilor, care viza însușirea scrisului, a cititului, cunoașterea noțiunilor elementare de matematică, se desfășura în casa părintească, sub îndrumarea directă a tatalui, dacă acesta avea harul învățăturii, 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 aristocratia.

Date fiind relaţiile complexe şi diferite de la o epocă la alta între daco-geţi şi coloniile greceşti, când de colaborare, când de luptă, nu poate fi contestată existenţa unei anumite influenţe a acestora, ca şi a *sciţilor* şi *celţilor*, asupra băştinaşilor.

Dupa pătrunderea romanilor în Dobrogea, în anii în care Dunărea devenise hotar între daci şi imperiul roman, asupra culturii dace începe sa se exercite puternic influenţa romană. Ea a

crescut mai ales în vremea iui Decebal, care a atras în ţara sa numeroşi meşteri romani. După cucerirea romană (106 e.n.) Dacia cunoaşte timp de peste trei secole o intensa influenţă a culturii latine, influenţă în care educaţia şi şcoala şi-au adus contribuţia lor specifică.

După cucerirea Daciei de către romani, *limba latina* a devenit aici limba oficială a statului. Nu se cunosc date privitoare la organizarea şcolilor romane din Dacia, dar, din ceea ce se ştie, se poate afirma că ele au avut un important rol în romanizarea aristocraţiei băştinaşe. Cercetările arheologice duc la concluzia ca în *Dacia romană* au existat *şcoli particulare de grad elementar* (*luaus litterarius*) conduse de un *magister*. În aceste şcoli se învăţa scris-cititul şi puţine noţiuni de aritmetică. Alături de şcolile elementare se consideră că ar fi existaţ în oraşele mai mari din Dacia, ca Sarmizegetusa, Apulum și școli de un grad mai malt, *şcolile gramaticilor*.

Știința de carte se dobândea și în centrele militare iar în locurile unde s-au aflat aşezate acestea, s-au descoperit numeroase cărămizi care serveau ca material de scris. De asemenea s-au găsit şi „tabulae ceratae“, sute de stili de metal sau os, toate aceste urme, păstrate pînă în vremea noastră, ne conduc la conciuzia că în Dacia romană au existat şcoli, în care s-a învaţat scrisul şi cititul în limba latină. O serie de cuvinte latineşti, refentoare la şcoala, s-au păstrat în limba română, ca o consecinţă a unei activitaţi şcolare a romanilor pe teritoriul Daciei (tablă, tăbliţă de scris, călimara, literă ş.a.).

Pe ţărmul dobrogean al Mării Negre (http://studiamsu.eu/wp-content/uploads/08.-p.40-44.pdf) au fost descoperite mărturii care atestă existenţa primei şcoli organizate pe teritoriul ţării, datate sec. II. î.e.n., conform descrierii făcute în capitolul „Instruirea şi educaţia la geto-daci”, din volumul I al Istoriei învăţământului 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 epigrafice şi câteva inscripţii aflate şi acum la Histria, vestigii care descriu modul de organizare a gimnaziului. Se pare că prima treaptă în pregătirea educaţională, aceea de însuşire a celor mai elementare forme de învăţământ, adică scrisul, cititul, noţiuni matematice de bază, recitări din poeme homerice, se desfăşurau în casa părintească sub îndrumarea directă a tatălui sau, în anumite cazuri, a unui om liber. Deci, sclavii nu aveau dreptul la educaţie. În gospodăriile cu o situaţie materială modestă, unde capul familiei nu stăpânea harul învăţăturii şi nu-şi permiteau să angajeze un „om liber”, pregătirea „intelectuală” avea loc ocazional şi numai în strânsă legătură cu problemele profesionale ale existenţei. În cetăţile presărate în spaţiul dobrogean exista preocupare pentru procesul instructiv-educativ numai în cazurile în care tinerii cetăţii din clasa oamenilor liberi neapărat se găseau în pragul promovării ca buni cetăţeni sau erau recrutaţi ca soldaţi. Cei care puteau dobândi cunoştinţe în cadru organizat şi nu în familii erau înscrişi la instituţia numită „gimnaziu”, care era condusă de un director numit „gimnaziarh”, care pentru activitatea de instruire-învăţare era ajutat de unul sau mai mulţi profesori. Organizarea, funcţionarea şi conducerea unei astfel de instituţii şcolare impunea o mare responsabilitate; de aceea, locuitorii cetăţii alegeau „gimnaziarh-ul” din rândul fruntaşilor care deţineau şi o bună stare materială*”.

Ultima mărturie importantă referitoare la problema instruirii şi educaţiei tineretului histrian se găseşte în decretul acordat unei femei, pe numele său Aba, fiica lui Hekataios, care s-a remarcat prin binefacerile şi sprijinul acordat medicilor şi profesorilor care activau în „gimnaziu”. În secolele II şi III e.n., documentele de la Tomis (Constanţa) care aparţin epocii romane amintesc de mai mulţi conducători de „*gimnaziu*” şi chiar despre un „*gimnaziarh*” al poporului. De asemenea, sunt mărturii ale existenţei unor „*efebii*” (elevi), grupaţi în mai multe clase, ceea ce dovedeşte că erau destul de numeroşi. Educaţia primită prin gimnaziu putea fi continuată numai de tinerii proveniţi din familii cu stare materială foarte bună la şcolile superioare care funcţionau numai în oraşele greceşti. Sosit acasă după învăţăturile însuşite în Egipt, Deceneu va reorganiza el însuşi instituţia şcolară cu sprijinul regelui Burebista. El s-a adresat aristocraţiei geto-dacice cu scopul de a o instrui nu doar în teologie, punctul său cel mai tare, ci şi în „aproape toate ramurile filosofiei”.

Învăţatul Iordanes detaliază aceste ramuri filosofice spunând despre Deceneu: „El i-a învăţat etica, dezvăţându-i de obiceiurile lor barbare, i-a instruit în ştiinţa fizicii, făcându-i să trăiască în mod firesc după propriile lor legi, i-a învăţat logica, făcându-i superiori celorlalte popoare în privinţa minţii, dându-le un exemplu practic, i-a îndemnat sa-şi petreacă viaţa în fapte bune". Un alt domeniu cultivat la geto-daci era acela al astronomiei, care obliga la cunoştinţe de matematică. Deceneu, „demonstrându-le teoria celor douăsprezece semne ale zodiacului, le-a arătat mersul planetelor şi toate secretele astronomiei". O imagine concludentă asupra vieţii spirituale a epocii o descrie tot Iordanes astfel: „Vezi cu mare plăcere, că nişte oameni prea viteji să se îndeletnicească cu doctrinele filosofice, când mai aveau puţin timp liber după lupte. Putem vedea pe unul cercetând poziţia cerului, pe altul însuşirile ierburilor şi ale fructelor, pe acesta studiind creşterea şi descreşterea Lunii, pe celălalt observând mersul Soarelui". Efervescenţa provocată de „arianism", o credinţă religioasă mai apropiată de interesele maselor populare, a stimulat răspândirea latinităţii la nord de Dunăre. O dovadă a acestui lucru este răspândirea printre geţi a credinţei creştine de origine ariană. Dat fiind faptul că cea mai mare parte a episcopilor din secolele IV-VI, menţionată în această regiune, erau latinofobi, cultura spirituală era de asemenea latină, aşa cum o doreau masele. Viaţa economico-socială, culturală îşi găseşte exprimarea în fenomenul lingvistic din spaţiul carpato-danubiano-pontic, limba populară daco-moesică devine limba română comună îmbogăţită cu elemente slave şi greco-bizantine.

2.5. Idei cu privire la educaţie în antichitate

După cum nevoile practice ale producţiei agricole şi meşteşugăreşti, ale comerţului etc. au determinat apariţia şi dezvoltarea cunoştinţelor de astronomie, matematică, fizică, tot aşa nevoia de a pregăti (forma) tânăra generaţie a clasei dominante a făcut să apară o serie de preocupări teoretice privind educaţia. Astfel de preocupări priveau problem ca acestea: ce fel de om trebuie să se formeze? (scopul educaţiei); ce cunoştinţe şi deprinderi trebuie să se transmită tinerei generaţii? (conţinutul instrucţiei şi educaţiei); ce procedee, ce mijloace se pot folosi ? (metodele de educaţie) ș.a.

Cu cât influenţa omului asupra naturii era mai puternică, cu atât acţiunea conştientă asupra formării sale devine mai intensă, iar această acţiune permite generalizarea unor adevăruri despre educaţie, exprimate iniţial sub forma unor proverbe, maxime, care anunţă şi. pregătesc viitoarea teorie pedagogică.

▪ Homer şi Hesiod

Preocupări despre formarea omului întîlnim şi în vechile opera literare ale Greciei antice şi anume în *lliada* lui HOMER şi mai ales în poemul *Munci şi zile* al lui HESIOD. Acesta din urmă face, în poemul său, o prezentare a propriei sale experienţe de viaţă, pentru fratele său Perses. Poemul nu cuprinde o teorie a educaţiei, dar conţine în germene problemele unei astfel de teorii.

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

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

▪ Pythagora, sofiștii, Heraclit, Democrit

Din momentul în care instituţiile speciale destinate educaţiei tinerilor proveniţi dm familiile stăpânilor de sclavi capătă o mai largă dezvoltare, îar educaţia devine un instrument al statului sclavagist pentru menţinerea exploatării unii reprezentanţi ai acestei clase manifestă preocupări teoretice şi în domeniul educaţiei.

Mult timp ideile referitoare la educaţie au fost împletite, ca şi cele de fizica, biologie,

maţematică etc., cu teoriile filosofice şi politice, şi 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 alţii s-au păstrat câteva însemnări, în care se împletesc fapte reale cu elemente de legendă. Aşa este, de pildă, cazul lui **Pythagora**.

Filosoful matematician Pythagora (sec. VI î.e.n.) a condus o şcoala la Crotona (Italia de sud) de iniţiere în filosofie, matematica şi teoria muzicii. ‚În această şcoală, în care avea acces un numar toarte restrâns de tineri, fii ai celor bogaţi, se manifesta preocuparea pentru educaţia intelectuală, morală şi fizică. Pythagora lega sţudiul muzicii de educaţia morală. Studiind muzica, el aprecia, că tinerii ajung sa sesizeze armonia universului, a sferelor cereşti, putând astfel să transfere această armonie în propriul lor suflet. Aceeaşi armonie care se mamfesta în lumea sferelor cereşti, trebuie să domnească şi în viaţa omului, între corp şi suflet, între minte, simţire şi voinţă. **Deși teoria lui este fantezista, cuprinde în sine ideea caracterului educativ al instrucţiei.**

Spre deosebire de **Pythagora şi pythagoreici**, care, ca o expresie a neâncrederii lor în puterea educaţiei, limitau cercul elevilor la un număr foarte restrâns de iniţiaţi, **sofiştii**, manifestau încredere în puterea educaţiei.

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

Sofiştii, acei „negustori de înţelepciune“, care mergeau din cetate în cetate şi instruiau tineretul în domemul artelor, filosofiei, politicii şi retoricii, în schimbul unei sume de bani, au avut un rol deosebit de important în istoria culturii şi a învăţământului din antichitate. Punând în centrul preocupărilor lor filosofice omul, cu viaţa lui spirituala şi socială, **sofiştii** au dovedit un interes, atât practic cât şi teoretic, pentru problemele educaţiei.

Cel mai de seamă dintre sofiți - **Protagoras** - aprecia că, pe lângă înzestrarea de la natură, instruirea necesita şi ***exerciţiu***:„Nu există îndemânare fără exerciţiu şi nu există studii fără exerciţiu”. Acţiunea lor pe plan educativ se întemeia pe convingerea ca virtutea se poate învăţa.

Apariţia *sofiştilor ca profesori de înţelepciune* a marcat trecerea de la o instruire elementară la una de nivel superior prin care:

- tânăra generaţie era pusă în contact cu cele mai noi cuceriri ale gândirii umane;
- sistemul lor de educaţie a fost o expresie a transformarilor sociale şi politice din secolele VI-V î.e.n., când valoarea omului nu mai era dată de succesul sportiv, ci de acţiunea politica;
- omul ideal, pe care tindeau să-1 formeze sofiştii, era personalitatea politică, liderul cetăţii - stăpân pe arta de a gândi (filosofia) şi pe arta de a vorbi (oratoria).

Profesorul sofist este un nou tip de educator care apare în lumea civilizată a antichităţii. El se deosebește atât de învăţătorul-preot egiptean, de brahman, cât şi de guvernorul vechii Elade, de *pedotrib şi gramatist*. El ***pregăteşte pentru nevoile vieţii, cultiva gândirea*** şi se bucură de o deosebită preţuire, de aceea e şi foarte bine plătit.

Pregătirea în domeniul retoricii se făcea prin ***exerciţii de dezvoltare a capacităţii de a vorbi*** uşor, curgător şi logic despre orice temă. Totodată, se făceau ***exerciţii de susţinere a unor teze contrarii*** despre anumite lucruri, menite să-i pregătească pe tineri în „arta disputei”.

Sofiştii au utilizat cu deosebit succes atât ***prelegerea***, cât şi ***discuţia conversaţia***.

Filosoful materialist **Heraclit** (aproximativ 530—470 î.e.n.), prin teoria sa asupra cunoaşterii, a orientat gândirea filosofică şi procesului instructiv către cercetarea realităţii.

În concepţia lui Heraclit, virtuos este acela care gândeşte bine, şi bine gândeşte acela care cunoaşte natura şi-i dă ascultare. Filosoful din Efes poate fi socotit ca un premergător al pedagogilor care au relevant importanţa intuiţiei în procesul de învăţământ. „Ochii, spune el, mi se par martori mai preţioşi decât urechile“.

Democrit (aproximativ 460—370 î.e.n.) numit „cea dintâi minte enciclopedica la greci“ a

relevat importanţa experienţei în cunoaşterea naturii, ca şi Heraclit, a orientat şi el procesul instructiv spre cunoaşterea realităţii. De la el ne-au rămas o serie de afirmaţii valoroase care privesc direct educaţia. El manifesta încredere în puterea educaţiei, socotind că, prin schimbarea pe care o provoacă la om, îi dă acestuia o a doua natură. „Natura şi educaţia — spune el — se aseamănă în multe privinţe: educaţia schimbă într-adevăr omul, dar prin această schimbare îi dă a doua natură.

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

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

Socrate (469—399 î.e.n.), deşi adversar al sofiştilor, a pus şi el în centrul preocupărilor sale filosofice - omul. În concepţia sa, natura nu prezintă jnteres pentru filosofie, scopul ei fiind acela de a învăţa pe oameni să ducă o viaţă virtuoasă. Pentru ca cineva să fie virtuos, spune Socrate, el trebuie să cunoască binele. După părerea sa nimeni nu greşeşte cu voinţă, ci din ignoranţa. Binele însă, adaugă el, este înnăscut spiritului uman. Dacă binele se află în spiritul omului, cunoaşterea lui înseamnă cunoaşterea de sine.

Dacă condiţia dobândirii virtuţii este cunoaşterea binelui, iar cunoaşterea binelui nu înseamnă altceva decât cunoaşterea de sine, virtutea se reduce, în concepţia lui Socrate, la autocunoaştere. („A te cunoaşte pe tine însuţi este începutul înţelepciunii şi cea mai mare plăcere în faţa căreia toate celelalte trebuie să stea în urmă“.)

S-ar putea pune întrebarea : Care este legătura între această concepţie filosofică şi teoria asupra educaţiei ? Din concepţia 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 noţiunile morale. Marele filosof grec a căutat o *metodă* care sa-i permită extragerea adevărului preexistent în om. În concepţia sa, virtutea se putea „preda” (pentru că a fi virtuos înseamnă *a cunoaşte* binele), cu condiţia ca cel care se încumeta să înveţe pe alţii să devină virtuoşi să posede el insuşi această ştiinţă. Locul principal în ***conversaţiile lui Socrate*** — atât cu discipolii, cât şi cu adversarii săi — îl ocupă definirea virtuţilor. Interlocutorul era ajutat să privească în propria sa conştiinţă, să-şi limpezească îdeile, să elimme contradicţnle, să constate că nu ştie ceea ce credea că ştie, dar că poate şti ceea ce avea impresia că nu ştie. Astfel, prin clarificarea noţiunilor despre virtute, considera Socrate, se realizează progresul moral.

Teoria morală a marelui filosof grec este intelectualistă; cunoaşterea virtuţii este apreciată ca fiind mai importantă decât practicarea ei. Se ştie însă că simpla cunoaştere a binelui nu asigură înfăptuirea lui.

Metoda prin care Socrate scotea la iveală contradicţiile din concepţiile interlocutorului său este cunoscută sub numele de ***metodă euristică*** (eurisco - a găsi). În prima parte a conversaţiei - ***ironia***, Socrate conduce în aşa fel discuţia încât interlocutorul se contrazice şi ajunge să-şi recunoasea ignoranţa. În a doua parte a ***dialogului*** – maeutica, se descoperă noul adevăr.

Socrate a orientat procesul de educaţie al tinerei generaţii spre cultivarea cu precădere a raţiunii; cu el se încheie, pe plan teoretic, o perioadă de multe milenii, în care actului educaţiei îi era proprie memorarea elementelor constitutive ale experienţei umane, şi începe alta în care apare pe prim plan *cultivarea raţiunii*.

Prin utilizarea ***metodei maeutice*** se oferea tinerei generaţii 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 cunoştinţelor, cât pe cercetarea prin conversaţie a ceea ce poate fi acceptat ca adevărat.

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

Este, de asemenea, folosit în educaţia morală ***procedeul de a se explica*** elevilor conţinutul

noţiunilor morale, adăugîndu-se însă înţelegerii acestora efectuarea ***exerciţiului*** ca modalitate de formare a deprinderilor.

Platon, considerat primul dintre marii filosofi greci care s-a ocupat mai pe larg de problema educaţiei (427—343 î.e.n.). Platon considera că ideile sunt adevărata realitate a lumii, pe când obiectele, fenomenele, sunt copii ale acestora. Adevărata cunoaştere se obţine nu prin percepere, ci prin ridicare la idee (ideea de frumos, de dreptate etc.). Cunoaşterea ideii este un proces de reamintire (anamnesis): spiritul îşi reaminteşte sensurile esenţiale 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 şcoală, *Akademia,* pe care a condus-o până la sfârşitul vieţii. Dacă în Akademia, Platon s-a ocupat de educaţie şi instrucţie în mod practic, în mod teoretic a tratat aceste probleme în unele din dialogurile sale şi, mai ales, în *Republica* şi *Legile*.

Ca şi Socrate acesta aspira spre înfăptuirea unor reforme sociale prin intermediul unei transformări morale a oamenilor; la rândul ei, această transformare era cu putinţă prin intermediul educaţiei. În primele dialoguri, Platon reia ideile magistrului său cu privire la formarea oamenilor; ca şi acesta, el susţine că virtutea poate îi învăţată. În dialogul *Protagoras,* mergând pe drumul deschis de Socrate, el aprecia că virtutea poate fi predată numai de către acela care ştie el însuşi prin ce se caracterizează această supremă însuşire umană. Ulterior însă, într-un alt dialog — *Menon* Platon îşi completează şi corectează idea pentru a apăra memoria marelui său înaintaş. Trecerea anilor dovedise că unii dintre discipolii lui Socrate erau foarte departe de virtute. Judecând această situaţie prin prisma teoriei susţinută în *Protagoras*, însemna că Socrate însuşi n-a cunoscut virtutea. De aceea, în *Menon*, vechii teze i se adaugă un nou element: virtutea poate fi învăţată numai de către aceia care au aptitudini native, care au înnăscut germenele virtuţii.

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

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

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

Împărţirea oamenilor în cele trei caste urma să se facă după înzestrarea lor ereditară. Scopu-1 statului îl constituia apropierea de ideea Binelui — de Dumnezeu. Către acest Bine, spune Platon, se îndreaptă orice suflet şi umanitatea întreagă. Apropierea omului de idea Binelui este posibilă prin educaţie. Nu toţi oamenii se pot ridica msă la o astfel de treaptă de dezvoltare. De aceea, în concepţia lui Platon, educaţia trebuie să fie diferită de la o castă la alta. Ideea aceasta rezultă din însăşi **formularea scopului educaţiei**: sa se dea corpului şi sufletului perfecţiunea de care sunt capabile (prin naştere). Omul se formează deci potrivit unor esenţe ideale, unor prototipuri umane corespunzătoare celor trei caste. Nu societatea, cu cerinţele ei, este aceea care dă un anumit profil spiritual fiinţei umane, ci acesta decurge din ideea de filosof, militar sau agricultor.

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

El este primul dintre gânditori care, ocupându-se de educaţie, a exprimat ideea ca aceasta să se organizeze de către stat încă de la vârsta preşcolară. Educaţia copiilor între 3 şi 6 ani va fi dată în seama unor doici, special pregătite pentru această îndeletnicire. Indicaţiile lui Platon privind educaţia copiilor până la 6 ani vădesc o bună cunoaştere a particularităţilor lor psihice. Autorul *Republicii* a sesizat rolul deosebit pe care-1 are jocul la vârsta copilăriei şi considera că el va trebui să fie folosit de către doici ca mijloc de educaţie. Astfel, cu ajutorul jocului se poate cultiva curajul copiilor. în educaţia copilului de la 3 la 6 ani Platon propunea ca, alături de joc, să

se folosească poveştile şi cântul, urmărindu-se ca atât prîn conţinut, cât şi prin melodie şi ritm să se asigure educaţia viitorului cetăţean, capabil să se subordoneze imperativelor statului.

Dupa educaţia care se face prin joc, povestiri şi muzică, urmează educaţia pnn gimnastică, care începe în copilărie şi se face toată viaţa.

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 virtuţile sale, poate da corpului gradul de perfecţiune cel mai înait posibil.

Continuind vechile tradiţii ale grecilor, Platon cerea ca practicarea gimnasticii să fie însoţită de muzică. Gimnastica singură, neînsoţită de muzică, îi face pe oameni grosolani, după cum muzica singură duce la moleşirea lor fizică şi spirituală. Numai prin îmbinarea acestora, considera Platon, se asigura o educaţie armonioasă.

De la vârsta de 7 ani, copilul intră în şcoala de gramatică, care în „statul ideal" trebuia să aibă un caracter de stat unde se învăţa cititul, scrisul, socotitul şi gramatica. De la 12 la 16 ani era frecventată şcoala de gimnastică (palestra), iar între 16 şi 18 ani, adolescentul învăţa aritmetica, astronomia şi geometria. Studiul acestor discipline era legat de specificul activităţii viitorilor militari; ele aveau deci orientare practică, utilitară. De la 18 la 20 de ani tînărul avea datoria să urmeze şcoala de efebi. Fetele aveau aceleaşi obligaţii şi drepturi, în ceea ce priveşte educaţia, ca şi băieţii. Tinerii care se dovedeau a fi capabili pentru a deveni conducători îşi continuau studiile şi 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 şi retorică — aceştia intrau în posesia Adevărului, Binelui şi Frumosului, întrunind astfel calităţile necesare oamenilor politici. Studierea de către filosofi a aritmeticii, astronomiei şi geometriei constituia o introducere în înţelegerea filosofiei.

Observăm că Platon nu reuşeşte să depăşească practica educativă a epocii sale. Ceea ce propune el nu este decât o sinteză a educaţiei spartane şi ateniene. Este nouă însă preocuparea sa pentru educaţia copilului preşcolar, ca şi evidenţierea rolului educativ al jocului, al povestirilor şi cântecului. Utilizarea acestora avea, în concepţia sa, bineînţeles o orientare precisă de castă.

Dacă Socrate a lăsat omenirii o teorie a educaţiei care reducea procesul formării omului la educaţia morală prin cunoaşterea binelui, **Platon** are meritul de **a** fi **elaborat un sistem educativ care cuprindea nu numai educaţia morală, ci şi educaţia intelectuală şi fizică**. **În sistemul său educativ se întâlneşte ideea selecţiei succesive a elevilor, potrivit capacităţilor lor intelectuale**.

Platon a lasat posterităţii prin *Akademia* creată de el, imaginea unei ***instituţii de învăţământ superior*** care îndeplinea o întreită funcţie: de instruire, de educaţie social-politică şi de cercetare. De la el s-a păstrat şi forma de desfăşurare a activităţii de educaţie şi instrucţie - ***sympozionul***.

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

Aşa după cum pe plan filosofic şi ştiinţific Aristotel a realizat o sinteză a tot ceea ce a acumulat omenirea până la el, tot aşa şi pe plan pedagogic a înfăptuit o sinteză, de o deosebită valoare. Ideile pedagogice ale filosofului din Stagira decurg din concepţia sa filosofică. Deşi elev al lui Platon, autorul Politicii s-a desprins curând de concepţia dascălului său, i-a criticat teoria ideilor, elaborându-şi propria sa concepţie filosofică. Aristotel, spre deosebire de Platon, admite

existenţa reală a obiectelor şi fenomenelor, ca şi putinţa cunoaşterii lor prin simţuri. Orice lucru în concepţia sa este constituit din materie şi formă, aceasta din urmă având un caracter imaterial. Forma însă este legată de materie, se materializează. Există — în concepţia lui Aristotel şi o formă pură, desprinsă de materie, şi anume gândirea, raţiunea care „se gândeşte pe sine însăşi" - divinitatea.

În ceea ce priveşte activitatea sa - practică educativă, în *Lyceu,* pe primul plan se află *studierea ştiinţelor naturii*. Aici, în vederea asigurării condiţiilor pentru activitatea ştiinţifică, a fost creată prima grădină zoologică, s-a organizat o mare bibliotecă, cu sute de manuscrise, care a fost luată ca model de marile biblioteci, fundate mai târziu la Alexandria şi Pergam. Pentru a-şi ilustra lecţiile cu material intuitiv, Aristotel a creat un muzeu de istorie naturală, pentru îmbogăţirea 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 şi filosofia, la *Lyceu* predarea filosofiei se împletea cu lecţii de ştiinţele naturii, mai ales de biologie. Orientarea deosebită a celor două şcoli era o expresie a modului diferit în care cei doi filosofi concepeau adevărul. Pentru Aristotel adevărul, ştiinţa rezultau din experienţa 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 ***concepţiei pedagogice a lui Aristotel*** se află teoria sa asupra sufletului. E1 considera că există un suflet vegetativ, unul animal şi altul raţional. *Sufletul vegetativ* se manifestă prin hrănire şi înmulţire; *sufletul animal* posedă în plus capacitatea de a avea senzaţii şi dorinţe; *sufletului raţional* îi este proprie gândirea şi, prin aceasta, el este nemuritor. Cele trei aspecte ale sufletului sunt distribuite în mod diferit oamenilor. La sclavi predomma sufletul vegetativ, iar la stapânul de sclavi - sufletul raţional.

Fiecărui suflet îi corespunde un fel de educaţie. Astfel, sufletului vegetativ îi corespunde educaţia fizică, sufletului animal - educaţia morală, iar sufletului rational - educaţia mtelectuală. După cum cele trei suflete sunt strâns legate între ele, tot aşa trebuie să fie legate şi laturiie educaţiei. În concepţia filosofului grec această necesitate este justificată prin concepţia conformităţii educaţiei cu natura. Dacă prin natura sa omul posedă trei suflete, aflate într-o strânsă legătură, iar fiecarui suflet îi corespunde un anumit fel de educaţie, se impune ca oamenii (liberi) să fie educaţi în aceste trei direcţii.

Scopul educaţiei în concepţia lui Aristotel. El deduce scopul educaţiei din scopul vieţii, iar scopul acesteia îl constituie dobîndirea virtuţii. Virtuos este omul care reuşeşte să subordoneze sufletul vegetative şi cel animal celui raţional. Prin această subordonare se asigură menţinerea unei căi de mijloc în viaţă, evitându-se extremele (blândeţea se află între mânie şi impasibilitate, curajul între temeritate și laşitate etc.). Din ***concepţia etică a lui Aristotel*** decurge concepţia sa asupra scopului educaţiei, şi anume dezvoltarea laturii superioare a sufletului, pentru ca raţiunea să domnească peste simţuri.

Aristotel se situează deci pe poziţiile încrederii în puterea educaţiei, dar această încredere este limitată, ea priveşte numai pe oamenii liberi.

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

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

- în procesul educaţiei să se acorde prioritate educaţiei intelectuale sau educaţiei rnorale?;

-dacă pe prim plan se pune educarea virtuţii, care trebuie să fie conţinutul învăţământului?;

- este mai important ca prin educaţie să se asigure cunoaşterea lucrurilor utile sau dobândirea virtuţii ?;

- care este esenţa virtuţii şi care sunt căile formării ei?;

- care trebuie să fie raportul dintre practica educativă tradiţională şi cerinţele epocii?.

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

Până la 7 ani, copilul trebuia să fie educat în familie. Părinţii aveau datoria să-i asigure dezvoltarea normală şi să-i călească organismul. Pînă la 5 ani, dezvoltarea se asigura prin stimularea copilulm la activitate, îndeosebi prin jocuri. Pentru Aristotel, jocul împiedică lenevirea copilului şi-l pregăteşte pentru activitatea viitoare. La vârsta de 7 ani, copilul va începe să frecventeze şcoala. Perioada şcolarităţii cuprinde două etape : de la 7 ani până la pubertate, şi de la pubertaţe 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 educaţiei în conformitate cu natura iar în periodizarea vârstelor să se ţină seama de „mersul firii", pentru ca educaţia să corespundă cerinţelor acesteia.

De la 7 ani pînă la pubertate, educaţia urma să se realizeze în şcolile statului. La această vârstă, un rol împortant revenea gimnasticii. Până la adolescenţă, exerciţiile fizice, arată Aristotel, trebuie să fie uşoare, pentru a nu provoca oboseala şi, prin aceasta, să stînjenească dezvoltarea fizică şi psihică normală a copilului. Penţru acest motiv, filosoful grec nu este de acord cu sistemul de educaţie spartan. Dupa cum nu este de acord cu desfăşurarea unei activităţi intelectuale prea intense la această vârstă. Dacă exerciţiile fizice timpurii şi prea grele vatămă spiritul, cele intelectuale prea inţense pot fi funeste corpului.

Din această insistenţă asupra evitării efortului prea mare nu se poate formula concluzia că Aristotel voia sa reducă procesul instructiv la joc. După părerea sa, studiul este o activitate anevoioasă. Efortul trebuie să crească cu vârsta. Pe la 17-19 ani exerciţiile fizice trebuie să devină foarte grele, regimul sever, iar studiile mai numeroase. Referindu-se la problema selectării cunoştinţelor pe care trebuie să şi le însuşească un tânăr, Aristotel stabileşte drept criteriu al acestei selectări - utilitatea. Dar nu tot ceea ce este util se cade să fie învăţat de un om liber. Acele cunoştinţe şi deprinderi, cerute de anumite îndeletniciri ce se efectuează pentru câştigarea existenţei, nu vor intra în preocupările omului liber. Ele 1-ar împiedica să se ridice până la dobândirea virtuţii. Aristotel nu este cu totul împotriva unei activităţi manuale. El i-a sesizat chiar necesitatea, cu condiţia să nu constituie o sursă de câştigare a mijloacelor de existenţă.

Deşi Aristotel are în vedere şi pregătirea pentru muncă, în sensul unei activităţi intelectuale, eliberată însă de constrângerea câştigării existenţei, foarte vie este preocuparea sa pentru organizarea „demnă" a repausului, pentru ceea ce francezii numesc acum, cu un termen de largă circulaţie — *loisir*. Petrecerea în mod demn a timpului liber se asigură numai prin educaţie.

Pregătirea pentru „muncă" o dau „literele" (cititul, scrisul, gramatica - necesare în comerţ, în viaţa practică şi în dobândirea altor cunoştinţe). Gimnastica, muzica şi desenul au mai ales funcţie educativă, pentru ca repausul „să fie umplut cum se cuvine".

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

Muzica, în concepţia lui Aristotel, are funcţii educative multiple: a) asigură ocuparea timpului liber într-un mod demn, favorizând o recreare plăcută ; b) contribuie la educaţia morală, întrucât ea „purifică sufletul" ; c) contribuie la cultivarea capacităţii de apreciere a frumosului.

Totodată, muzica este potrivită cu particularităţile vârstei copilăriei şi pubertăţii — ea recrează şi oferă armonia şi ritmul de care acestea au nevoie. Dată fiind valoarea sa educativă, muzica trebuie să devină, în concepţia lui Aristotel, un element de bază în formarea tinerei generaţii. Se cere însă îndeplinirea anumitor condiţii, întrucât nu orice ritm şi nu orice armonie sunt potrivite pentru copii.

În ceea ce priveşte educaţia morală, Aristotel pune un deosebit accent pe formarea deprinderilor. La virtute se ajunge prin exerciţii. „După cum cineva nu poate să înveţe să înoate decît în luptă cu valurile, tot astfel virtutea nu se poate realiza decît în activitatea desfăşurată în vîrtejul vieţii".

Acestea sunt numai unele din ideile pedagogice ale lui Aristotel. Ele pun în evidenţă însă aportul său deosebit la dezvoltarea teoriei pedagogice, în sensul dezvoltării problematicii acesteia, al argumentării tezelor susţinute şi al soluţionării unor probleme. Şi la Aristotel însă, ca şi la alţi gânditori ai epocii, educaţia constituia o preocupare care privea exclusiv pe oamenii liberi şi 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 vieţi după Epicur, îl constituie plăcerea, înţeleasă ca lipsă a suferinţei, ca seninătate (eudemonism), calm desăvârşit (ataraxia). La o astfel de plăcere se poate ridica numai înţeleptul, cel eliberat de frica morţii.

Datorită ignoranţei, oamenii sunt superstiţioşi, se tem de moarte şi de zei ; de aceea viaţa lor este o continuă suferinţă. Pentru a atinge fericirea (plăcerea), oamenii trebuie să se elibereze de superstiţii, de ignoranţă, prin cunoaşterea legilor naturii. Cunoscând cauzele naturale ale fenomenelor, oamenii constată că nu există forţe supranaturale şi, în consecinţă, încetează să se mai teamă. Cunoaşterea lumii, însuşirea ştiinţei constituie pentru Epicur mijlocul principal pentru dobândirea fericirii.

Romanii au reprezentanţi de seamă în domeniul literaturii, oratoriei şi dreptului, care s-au afirmat prin originalitatea operelor ce le-au creat. În domeniul filosofiei şi pedagogiei însă s-au aflat sub o puternică infiuenţă grecească. Deşi numeroşi oameni de cultură latină au exprimat, cu diverse prilejuri, idei valoroase cu privire la educaţie, unui singur a lăsat o iucrare 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 şi a fost 20 de ani profesor de retorică la Roma. Lucrarea în care acest mare profesor şi-a expus ideile pedagogice se intitulează *Institutio oratoria*. În cele 12 cărţi ale acestei lucrări Quintilian tratează nu numai problemele formării oratorului, ci şi despre educaţia omului în general ; mai ales cărţile I şi a II-a sunt o adevărată lucrare de pedagogie generală.

Nemulţumit de moravurile societăţii române din vremea lui, pedagogul latin speră într-o ameliorare a vieţii moraie şi culturale prin intervenţia 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 elocinţa sa, ci şi printr-o pregătire enciclopedică, prin înţelepciune şi prin integritate morală.

Ca şi Platon şi Aristotel, Quintilian insistă asupra necesităţii de a se asigura copiiuiui un ***mediu care să exercite o influenţă întru totui pozitivă.*** La început, în procesul educaţiei, se va folosi mai ales jocul. Prin joc, copilul nu numai că îşi va dezvolta forţele fizice şi psihice, dar îşi va manifesta caracterul şi înclinaţiile. Quintilian are meritul de a fi relevat ideea unei educaţii în conformitate nu numai cu vârsta, dar şi cu înclinaţiile copilului ; chiar în alegerea profesiei cerea să se ţină seama de aceste înclinaţii.

Într-o vreme în care folosirea bătăii era aşa de frecventă, Quintilian susţine înlăturarea acesteia din practica educativă, motivând că ea distruge simţul ruşinii şi-1 înjoseşte pe om. După părerea sa, accentul trebuie pus nu pe sancţionarea abaterilor, ci pe prevenirea acestora, prin supravegherea copilului şi manifestarea severităţii educatorului.

La **Quintilian** întâlnim **preocuparea pentru pregătirea educatorului**. În concepţia sa, profesorul trebuie să fie un model pentru elevi, vrednic de imitat din toate punctele de vedere şi capabil să înţeleagă copilăria şi tinereţea. Pedagogul latin avertizează asupra consecinţelor dăunătoare pe care le poate crea o intervenţie nedibace a unui educator care, dorind să grabească formarea copilului, îl maturizează forţat, ucigându-i spontaneitatea şi secătuindu-i forţele.

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

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

După această *pregătire enciclopedică* tânărul trecea la *studiul retoricii* - disciplină apreciată de Quintilian ca floare a tuturor ştiinţelor. Învăţarea oratoriei cuprindea analiza operelor marilor oratori, cu relevarea defectelor de raţionament şi formă ale acestora. Întîlnim la pedagogul latin o atentă preocupare pentru ***asigurarea unui echilibru între aspectul informativ şi cel formativ al procesului de învăţămîn***t, totul fiind subordonat formării oratorului. Acesta are nu numai o pregătire enciclopedică, dar şi-a exersat gândirea şi memoria, având în acelaşi timp o viaţă morală ireproşabilă.

Chiar dacă surprindem la Quintilian o contradicţie între cerinţa de a se respecta înclinaţiile copilului şi tendinţa de a începe pregătirea acestuia, în vederea unei specializări, de la o vârstă fragedă, trebuie să reţinem o idee deosebit de valoroasă: *formarea într-o anumită profesie presupune o preocupare specială nu numai pentru conţinutul instrucţiei, ci şi pentru o anumită direcţionare a dezvoltării sale intelectuale şi a profilului său moral*.

Institutio oratoria este şi o lucrare cu caracter metodic. În conţinutul ei există nu numai preocuparea pentru indicarea unui procedeu sau al altuia, dar autorul are conştiinţa existenţei unei varietăţi de metode, dintre care gramaticul sau retorul le alege pe cele mai potrivite scopurilor pe care le urmăreşte şi particularităţile individuale ale elevilor.

Arta oratorică a lui Quintilian, pe de o parte, evidenţiază progresul înfăptuit de practica educativă în secolele care-1 despart de Platon şi Aristotel, iar, pe de altă parte, marchează un nou moment în dezvoltarea gândirii pedagogice.

STUDIUL INDIVIDUAL 2. (2)

1. Reconstriți 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 priveligiate; 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. Identificati principalele premise ale aparitiei si dezvoltarii elementelor de gândire pedagogica în antichitatea greco-romană.

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

4. Identificați calitățile profesorului expuse de Qintilian în „Arta oratorica".

PAGINĂ DE STUDIU COMPLEMENTAR 2

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 concepţia sa, natura nu prezintă jnteres pentru filosofie, scopul ei fiind acela de a învăţa pe oameni să ducă o viaţă virtuoasă. Pentru ca cineva să fie virtuos, spune Socrate, el trebuie să cunoască binele. După părerea sa nimeni nu greşeşte cu vomţă, ci din ignoranţa. Binele însă, adaugă el, este înnăscut spiritului uman. Dacă binele se află în spiritul omului, cunoaşterea lui înseamnă cunoaşterea de sine. „*Cunoaşte-te pe tine însuţi*" era dictonul preferat al lui Socrate. *Autocunoaşterea*, în sensul că de acest lucru depinde cunoaşterea în genere, precum şi concepţia potrivit căreia ideile ne sunt date de la naştere.

Dacă condiţia dobândirii virtuţii este cunoaşterea binelui, iar cunoaşterea binelui nu înseamnă altceva decât cunoaşterea de sine, virtutea se reduce, în concepţia lui Socrate, la autocunoaştere „*A te cunoaşte pe tine însuţi este începutul înţelepciunii şi cea mai mare plăcere în faţa căreia toate celelalte trebuie să stea în urmă*".

Din perspectiva dată, Socrate elucidează legătura între această concepţie filosofică şi teoria asupra educaţiei. Din concepţia 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 noţiunile morale. Marele filosof grec a căutat o metodă care sa-i permită extragerea adevărului preexistent în om. În concepţia sa, virtutea se putea „preda" (pentru că a fi virtuos înseamnă a cunoaşte binele), cu condiţia ca cel care se încumeta să înveţe pe alţii să devină virtuoşi să posede el insuşi această ştiinţă. Locul principal în conversaţiile lui Socrate, atât cu discipolii, cât şi cu adversarii săi, îl ocupă definirea virtuţilor. Interlocutorul era ajutat să privească în propria sa conştimţă, să-şi limpezească îdeile, să elimme contradicţnle, să constate că nu ştie ceea ce credea că ştie, dar că poate şti ceea ce avea impresia că nu ştie. Astfel, prin clarificarea noţiunilor despre virtute, considera Socrate, se realizează progresul moral.

Teoria morală a marelui filosof grec este intelectualistă ; cunoaşterea virtuţii este apreciată ca fiind mai importantă decât practicarea ei. Se ştie însă că simpla cunoaştere a binelui nu asigură înfăptuirea lui.

Metoda prin care Socrate scotea la iveală contradicţiile din concepţiile interlocutorului său este cunoscută sub numele de ***metodă euristică*** (eurisco-a găsi). În prima parte a *conversaţiei - ironia*, Socrate conduce în aşa fel discuţia încât interlocutorul se contrazice şi ajunge să-şi recunoasea ignoranţa. În a doua parte a *dialogului - maeutica* se descoperă noul adevăr. *Prin utilizarea metodei maeutice se oferea tinerei generaţii o nouă modalitate de a ajunge la adevăr : printr-un efort propriu de gândire*.

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

Socrate vedea în educaţie eliberarea intelectului uman de influenţele negative externe şi armonizarea necesităţilor individului cu capacităţile lui (dorinţă şi posibilităţi), stimulentul căreia ar fi interesul faţă de cunoştinţele necesare în activitatea practică a omuluî.

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

Aşadar, ceea ce a rămas ca un lucru preţios de la Socrate este metoda pe care el o folosea pentru a transmite discipolilor ideile sale filozofice - discuţia, dialogul. Prin discuţii, aceştia erau conduşi să găsească oarecum ei înşişi adevărul sau să aibă această impresie. De aici şi denumirea metodei de „„euristică".

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

Platon a fost timp de câţiva ani elev ai lui Socrate, devenind apoi unul din cei mai mari filozofi ai antichităţii și primul filozof grec care s-a ocupat mai pe larg de problema educaţiei. Situându-se pe poziţia idealismului obiectiv, ***Platon*** considera că ideile sunt adevărata realitate a lumii, pe când obiectele, fenomenele, sunt copii ale acestora. Adevărata cunoaştere se obţine nu prin percepere, ci prin ridicare la *idee* (ideea de frumos, de dreptate etc.). Cunoaşterea ideii este un proces de reamintire (anamnesis): spiritul îşi reaminteşte sensurile esenţiale 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 şcoală, *Akademia,* pe care a condus-o până la sfârşitul vieţii. Dacă în Akademia, Platon s-a ocupat de educaţie şi instrucţie în mod practic, în mod teoretic a tratat aceste probleme în unele din dialogurile sale şi, mai ales, în *Republica* şi *Legile*.

Ca şi 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 putinţă prin intermediul educaţiei. În primele dialoguri, Platon reia ideile lui Socrate cu privire la formarea oamenilor; ca şi acesta, el susţine că virtutea poate îi învăţată.

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

Statul ideal după Platon era constituit din trei caste : filosofi, militari şi agricultori; acestora li se adaugă sclavii. Împărţirea oamenilor în cele trei caste urma să se facă după înzestrarea lor ereditară. *Scopu1 statului* îl constituia apropierea de *ideea Binelui - de Dumnezeu*. Către acest Bine, spune Platon, se îndreaptă orice suflet şi umanitatea întreagă. *Apropierea omului de ideea Binelui este posibilă prin educaţie*. Nu toţi oamenii se pot ridica la o astfel de treaptă de dezvoltare. De aceea, în concepţia lui Platon, *educaţia trebuie să fie diferită de la o castă la alta* care *rezultă din formularea scopului educaţiei*: ***sa se dea corpului şi sufletului perfecţiunea de care sunt capabile*** (prin naştere). Omul se formează deci potrivit unor esenţe ideale, unor prototipuri umane corespunzătoare celor trei caste. Nu societatea, cu cerinţele ei, este aceea care dă un anumit profil spiritual fiinţei umane, ci acesta decurge din ideea de filosof, militar sau agricultor.

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

Deşi Platon a restrâns sfera preocupărilor educative la filosofi şi militari, el a exprimat o serie de *idei valoroase*, îndeosebi *pentru educaţia copiilor de la 3 la 6 ani*. El este primul dintre gânditori care, ocupându-se de educaţie, a exprimat ideea ca aceasta să se organizeze de către stat încă de la vârsta preşcolară. Educaţia copiilor între 3 şi 6 ani va fi dată în seama unor doici, special pregătite pentru această îndeletnicire. Indicaţiile lui Platon privind educaţia copiilor până la 6 ani vădesc o bună cunoaştere a particularităţilor lor psihice. De asemenea, Platon a sesizat *rolul deosebit* pe care-1 are *jocul la vârsta copilăriei* şi considera că el va trebui să fie folosit de către doici *ca mijloc de educaţie* prin care se poate cultiva curajul copiilor. În educaţia copilului de la 3 la 6 ani Platon propunea ca, *alături de joc,* să se folosească *poveştile şi cântul*, urmărindu-

se ca atât *prin conţinut*, cât şi *prin melodie* şi *ritm să se asigure educaţia viitorului cetăţean*, capabil să se subordoneze imperativelor statului.

Dupa educaţia care se face prin joc, povestiri şi muzică, urmează *educaţia pnn gimnastică*, care începe în copilărie şi se face toată viaţa. 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 — prm virtuţile sale — poate da corpului gradul de perfecţiune cel mai înait posibil.

Continuind vechile tradiţii ale grecilor, Platon cerea ca *practicarea gimnasticii să fie însoţită de muncă şi de muzică*, prin îmbinare *asigură o educaţie armonioasă*.

De la vârsta de *7 ani*, copilul intră în *şcoala de gramatică*, care în „statul ideal" trebuia să aibă un caracter de stat unde *se învăţa cititul, scrisul, socotitul şi gramatica*. De la *12 la 16 ani* era frecventată *şcoala de gimnastică* (*palestra*), iar între 16 şi 18 ani, adolescentul învăţa aritmetica, astronomia şi geometria. Studiul acestor discipline era legat de specificul activităţii viitorilor militari; ele aveau deci orientare practică, utilitară. De la *18 la 20* de ani tânărul avea datoria să urmeze *şcoala de efebi*. Fetele aveau aceleaşi obligaţii şi drepturi, în ceea ce priveşte educaţia, ca şi băieţii. Tinerii care se dovedeau a fi capabili pentru a deveni conducători îşi continuau studiile şi 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 şi retorică*) aceştia intrau în posesia *Adevărului, Binelui şi Frumosului*, întrunind astfel *calităţile necesare oamenilor politici*.

Conchidem:

Abordările de domeniu stabilesc că, Platon nu reuşeşte să depăşească practica educativă a epocii sale. Ceea ce propune el nu este decât o sinteză a educaţiei spartane şi ateniene. Noutatea lui Platon ține de preocuparea sa pentru educaţia copilului preşcolar, ca şi evidenţierea rolului educativ al jocului, al povestirilor şi cântecului.

Dacă Socrate a lăsat omenirii o teorie a educaţiei care reducea procesul formării omului la educaţia morală prin cunoaşterea binelui, Platon are meritul de a fi elaborat un sistem educativ care cuprindea nu numai educaţia morală, ci şi educaţia intelectuală şi fizică. În sistemul său educativ se întîlneşte ideea selecţiei succesive a elevilor, potrivit capacităţilor lor intelectuale.

Prin *Akademia* creată de el, a promovat imaginea unei instituţii de învăţământ superior care îndeplinea o întreită tuncţie: de instruire, de educaţie social-politică şi de cercetare. De la el s-a păstrat şi forma de desfăşurare a activităţii de educaţie şi instrucţie - *sympozionul*. Tot de la Platon s-a păstrat şi teza ideilor innascute, preluată de creştinism, care veacuri de-a rândul a orientat procesul instruirii de cercetarea realităţii concrete.

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

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

Ideile pedagogice ale filosofului din *Stagira* decurg din concepţia sa filosofică şi deşi elev al lui Platon, se desprinde de concepţia dascălului său şi-i critică teoria ideilor, elaborându-şi propria sa concepţie filosofică. Aristotel, spre deosebire de Platon, admite existenţa reală a obiectelor şi fenomenelor, ca şi putinţa cunoaşterii lor prin simţuri. Orice lucru în concepţia sa este constituit din materie şi formă, aceasta din urmă având un caracter imaterial. Forma însă este legată de materie, se materializează. În concepţia sa există şi o formă pură, desprinsă de materie, şi anume gândirea, raţiunea care „se gândeşte pe sine însăşi" - divinitatea.

În ceea ce priveşte activitatea sa practică educativă, în *Lyceu*, pe primul plan se află studierea ştiinţelor naturii. Aici, în vederea asigurării condiţiilor pentru activitatea ştiinţifică, a fost creată prima grădină zoologică, s-a organizat o mare bibliotecă, cu sute de manuscrise, care a fost luată ca model de marile biblioteci, fundate mai târziu la Alexandria şi Pergam. Pentru a-şi ilustra lecţiile cu material intuitiv, Aristotel a creat un muzeu de istorie naturală, pentru îmbogăţirea 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 şi filosofia, la *Lyceu* predarea filosofiei se împletea cu lecţii de ştiinţele naturii, mai ales de biologie. Orientarea deosebită a celor două şcoli era o expresie a modului diferit în care cei doi filosofi concepeau adevârul.

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

La baza *concepţiei pedagogice a lui Aristotel* se află *teoria sa asupra sufletului*. El considera că există un *suflet vegetativ*, unul *animal* şi altul *raţional*. Sufletul vegetativ se manifestă prin hrănire şi înmulţire; sufletul animal posedă în plus capacitatea de a avea senzaţii şi dorinţe ; sufletului raţional îi este proprie gândirea şi, prin aceasta, el este nemuritor. Cele trei aspecte ale sufletului sunt distribuite în mod diferit oamenilor. La sclavi predomma sufletul vegetativ, îar la stapânii de sclavi sufletul raţional.

Fiecărui suflet îi corespunde un fel de educaţie. Astfel, sufletului vegetativ îi corespunde educaţia fizică, sufletului animal - educaţia morală, îar sufletului raţional - educaţia intelectuală. După cum cele trei suflete sunt strâns legate între ele, tot aşa trebuie să fie legate şi *laturiie educaţiei*. În concepţia filosofului grec această necesitate este justificată prin concepţia conformităţii educaţiei cu natura. Dacă prin natura sa omul posedă trei suflete, aflate într-o strânsă legătură, iar fiecarui suflet îi corespunde un anumit fel de educaţie, se împune ca oamenii (liberi) să fie educaţi în aceste trei direcţii.

Aristotel deduce *scopul educaţiei* din scopul vieţii, iar scopul acesteia îl constituie *dobândirea virtuţii*. Virtuos este omul care reuşeşte să subordoneze sufletul vegetativ şi cel animal celui raţional. Prin această subordonare se asigură menţinerea unei căi de mijloc în viaţă evitându-se extremele (blîndeţea se află între mînie şi impasibilitate, curajul între temeritate fi laşitate etc.).

Din *concepţia etică* a lui Aristotel decurge *concepţia sa asupra scopului educaţiei*, şi anume *dezvoltarea laturii superioare a sufletului*, pentru ca raţiunea să domnească peste simţuri.

Aristotel se situează deci pe poziţiile încrederii în puterea educaţiei, dar această încredere este limitată, ea priveşte numai pe oamenii liberi. Modul în care tratează filosoful grec problemele educaţiei în *Politica* are un caracter mai teoretic decât acela din *Republica* lui Platon. Acesta din urmă se limitează să arate cum „trebuie" să fie educaţia în „statul ideal", în timp ce Aristotel face o precizare a *problematicii pedagogice* din epoca respectivă, încercând să-şi expună punctul de vedere asupra unor chestiuni controversate: În procesul educaţiei să se acorde prioritate educaţiei intelectuale sau educaţiei morale?; Dacă pe prim plan se pune educarea virtuţii, care trebuie să fie conţinutul învăţământului?; Este mai important ca prin educaţie să se asigure cunoaşterea lucrurilor utile sau dobândirea virtuţii?; Care este esenţa virtuţii şi care sunt căile formării ei? ; Care trebuie să fie raportul dintre practica educativă tradiţională şi cerinţele epocii?. Aristotel nu decretează anumite norme pedagogice pentru un caz concret sau altul, ci pune în evidenţă problemele pedagogice, cărora caută să le găsească o soluţie.

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

Până la 7 ani, copilul trebuia să fie educat în familie. Părinţii aveau datoria să-i asigure dezvoltarea normală şi 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 şi-l pregăteşte pentru activitatea viitoare. La vârsta de 7 ani, copilul va începe să frecventeze şcoala. Perioada şcolarităţii cuprinde două etape: de la 7 ani până la pubertate, şi de la pubertaţe până la 21 de ani. Se apreciază, în general, că Aristotel ne-a lăsat prima periodizare a vârstelor. 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 conformităţii cu natura şi anume să se ţină seama de „mersul firii1, pentru ca educaţia să corespundă cerinţelor acesteia.

De la 7 ani până la pubertate, educaţia urma să se realizeze în şcolile statului. La această vârstă, un rol împortant revenea gimnasticii. Până la adolescenţă, exerciţiile fizice, arată Aristotel, trebuie să fie uşoare, pentru a nu provoca oboseală şi, prin aceasta, să stînjenească dezvoltarea fizică şi psihică normală a copilului. Pentru acest motiv, filosoful grec nu este de acord cu sistemul de educaţie spartan. După cum nu este de acord cu desfăşurarea unei activităţi intelectuale prea intense la această vârstă. Dacă exerciţiile fizice timpurii şi prea grele vatămă spiritul, cele intelectuale prea inţense pot fi sinistre (care aduca daună) corpului.

Referindu-se la problema *selectării cunoştinţelor* pe care trebuie să şi le însuşească un tânăr, Aristotel stabileşte drept *criteriu* al acestei selectări - *utilitatea*. Dar nu tot ceea ce este util se cade să fie învăţat de un om liber. Acele cunoştinţe şi deprinderi, cerute de anumite îndeletniciri ce se efectuează pentru câştigarea existenţei, nu vor intra în preocupările omului liber. Ele 1-ar împiedica să se ridice până la dobândirea virtuţii. Aristotel nu este cu totul împotriva unei activităţi ma- nuale. El i-a sesizat chiar necesitatea, cu condiţia să nu constituie o sursă de câştigare a mijloacelor de existenţă.

Deşi, Aristotel, are în vedere şi pregătirea pentru muncă, în sensul unei activităţi intelectuale, eliberată însă de constrângerea câştigării existenţei foarte vie este preocuparea sa pentru organizarea „demnă“ a *repausului*, pentru ceea ce francezii numesc acum, cu un termen de largă circulaţie - *loisir*. Petrecerea în mod demn a timpului liber se asigură numai prin educaţie.

Pregătirea pentru „muncă“ o dau „literele” (cititul, scrisul, gramatica necesară în comerţ, în viaţa practică şi în dobândirea altor cunoştinţe). Gimnastica, muzica şi desenul au mai ales funcţie educativă, pentru ca repausul „să fie umplut cum se cuvine“.

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

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

În ceea ce priveşte *educaţia morală,* Aristotel pune un deosebit accent pe *formarea deprinderilor* și anume că la virtute se ajunge *prin exerciţii*.

Concluzii:

Viziunile pedagogice ale lui Aristotel sunt legate organic de învăţătura sa despre suflet. Celor trei tipuri de suflet, după Aristotel, le corespund trei aspecte ale educaţiei: fizică, morală şi intelectuală, care sunt indisolubile. Scopul educaţiei îl constituie dobândirea virtuţii, când raţiunea domină asupra simţurilor.

Aristotel este printre primii care s-a exprimat asupra caracterului natural al educaţiei, 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 educaţia ca mijloc de consolidare a orânduirii de stat, Aristotel insista ca şcolile să aparţină statului, care să asigure tuturor cetăţenilor, cu excepţia robilor, pe care îi numea „unelte vorbitoare", studii generale, de acelaşi nivel, instruind membrii societăţii să respecte ordinea statală.

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

În perioada anitchității 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 şi 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 şi-a expus ideile pedagogice se intitulează *Institutio oratoria* (*Formarea sau educația oratorilor*). În cele 12 cărţi ale acestei lucrări Quintilian tratează nu numai problemele formării oratorului, ci şi despre educaţia omului în general și mai ales cărţile I și a II-a sunt o adevărată lucrare de pedagogie generală.

Ca şi Platon şi Aristotel, Quintilian insistă asupra necesităţii de a se asigura copilului un mediu care să exercite o influenţă întru totul pozitivă. La început, în *procesul educaţiei,* se *va folosi* mai ales *jocul*. Prin joc, copilul nu numai că îşi va dezvolta forţele fizice şi psihice, dar îşi va manifesta caracterul şi înclinaţiile. Quintilian are meritul de a fi relevat ideea unei educaţii în conformitate nu numai cu vârsta, dar şi cu înclinaţiile copilului; chiar în alegerea profesiei cerea să se ţină seama de aceste înclinaţii.

Într-o vreme în care *folosirea bătăii* era aşa de frecventă, Quintilian susţine *înlăturarea acesteia din practica educativă*, motivând că ea *distruge simţul ruşinii* şi-l *înjoseşte pe om*. După părerea sa, accentul trebuie pus nu pe sancţionarea *abaterilor,* ci *pe prevenirea* acestora, prin supravegherea copilului şi manifestarea severităţii educatorului.

La Quintilian întâlnim preocuparea pentru *pregătirea educatorului*. În concepţia sa, profesorul trebuie să fie un model pentru elevi, vrednic de imitat din toate punctele de vedere şi capabil să înţeleagă copilăria şi tinereţea. Pedagogul latin avertizează asupra consecinţelor dăunătoare pe care le poate crea o intervenţie nedibace a unui educator care, dorind să grabească formarea copilului, îl maturizează forţat, ucigându-i spon- taneitatea şi secătuindu-i forţele.

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

După învăţarea cititului şi scrisului copilul începea studiul gramaticii, pentru dezvoltarea unei vorbiri corecte şi logice. Se trecea apoi la lectura din scriitorii de seamă, urmărindu-se înţelegerea ideilor acestora şi formarea spiritului pentru înţelegerea problemelor de filosofie. O atentă preocupare Observăm a avut-o pentru *dezvoltarea intelectuală* a viitorului orator. Studiul geometriei şi aritmeticii era şi el subordonat acestei sarcini. Geometria trebuia să favorizeze ascuţirea minţii elevului, iar aritmetica îl învăţa să formuleze concluzii juste. Educaţia muzicală îl deprinde pe viitorul orator cu armonia, cu ritmul şi modelarea vocii, iar gimnastica asigură corpului eleganţă în gesturi şi mişcare.

După această *pregătire enciclopedică* tânărul trecea la studiul retoricii, disciplină apreciată de Quintilian ca floare a tuturor ştiinţelor. Învăţarea oratoriei cuprindea analiza operelor marilor oratori, cu relevarea defectelor de raţionament şi formă ale acestora. De asemenea, o atentă

preocupare pedagogul a avut pentru asigurarea unui echilibru între aspectul informativ şi cel formativ al procesului de învăţământ, totul find subordonat formării oratorului. Acesta are nu numai o pregătire enciclopedică, dar şi-a exersat gândirea şi memoria, având în acelaşi timp o viaţă morală ireproşabilă.

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 conţinutul instrucţiei, ci şi pentru o anumită direcţionare a dezvoltării sale intelectuale şi a profilului său moral.

Institutio oratoria este şi o lucrare cu caracter metodic. În conţinutul ei există nu numai preocuparea pentru indicarea unui procedeu sau al altuia, dar autorul are conştiinţa existenţei unei varietăţi de metode, dintre care gramaticul sau retorul le alege pe cele mai potrivite scopurilor pe care le urmăreşte şi particularităţile individuale ale elevilor.

Arta oratorică a lui Quintilian, pe de o parte, evidenţiază progresul înfăptuit de practica educativă în secolele care-1 despart de Platon şi Aristotel, iar, pe de altă parte, marchează un nou moment în dezvoltarea gândirii pedagogice.

JURNAL DE UNITATE 2.

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

SEMINAR 2.

(1)Specificul școlilor și instruirii antice

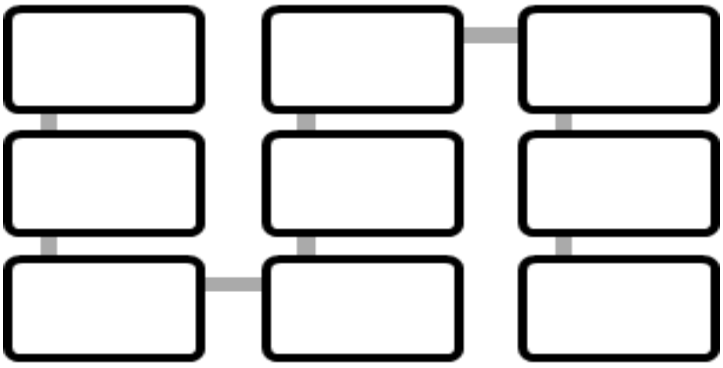
▪ Studiați și analizaţi: unitatea de învățare din suport „2.2. Educația și instruirea din Grecia antică”; pagina de studiu complementar 2

▪ Comparați ideile despre şcoală şi educaţie, promovate de către cei doi mari filozofi antici: Platon şi Aristotel, în baza unui organizator tabelar personalizat.

▪ Inventariaţi implicaţiile metodei socratice în plan educaţional, printr-un eseu strcturat.

▪ Studiați și analizați sursa complementară „Dezvoltarea învăţământului în spaţiul carpato-danubiano-pontic, Lilia Parhomenco, disponibil:
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Dezvoltarea%20invatamintului%20in%20spatiul%20Carpato%20Danubiano%20Pontic.pdf

▪Clarificați dezvoltărea învăţământului în spaţiul carpato-danubiano-pontic de la originile sale până în evul mediu, utilizând figura de mai jos:



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 Eropa 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, şi trecerea de la sistemul de educaţie sclavagist la care corespundea cerinţelor vieţii economice şi sociale specifice noii orânduiri, a cărei durată se întinde din secolul al V-lea până în secolul al XVIII-lea.

În orânduirea feudală, baza relaţiilor de producţie o formează *proprietatea feudalilor asupra pământului*, ca principal mijloc de producţie, şi proprietatea incompletă asupra *şerbului, iobagului*. Feudalul nu mai are asupra producătorului direct un drept absolut ca în societatea sclavagistă; pe ţăranul iobag de pe pământul său el n-avea dreptul să-1 omoare, ca altă dată proprietarul de sclavi pe sclav; totuşi, exploatarea se menţine, feudalul însuşindu-şi o parte din munca ţăranului sau produsul muncii lui, sub forma rentei feudale.

Ideologia dominantă a orânduirii feudale a fost cea *religioasă — creştinismul* pentru *Europa, islamismul* pentru *Orientul apropiat* şi *nordul Africii, budismul* pentru *Orientul îndepărtat*. Biserica, indeosebi cea creştină, acaparase pământ, putere politică şi întreaga viaţă culturală.

În această epocă, biserica, devenind instituţie de stat, a căpătat privilegii în pământuri şi 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* şi *baza* oricărei *gândiri teoretice* a reprezentanţilor acestor clase.

După ce creştinismul a devenit, în imperiul roman, religie de stat, şcoala a căpătat tot mai mult un caracter religios. Profesorii se recrutau din rândul preoţilor, iar conţinutul învăţpmântului era dominat de dogmele religiei creştine. Studul ştiinţelor a fost înlăturat, motivându-se că acestea au un caracter „pagân". S-a renunţat la orice preocupări pentru educaţia fizică şi educaţia estetica. În şcolile creştine accentul se punea pe educaţia morala, şi anume pe pregatirea omului pentru „viaţa viitoare", prin cultivarea *ascetismului*.

În activitatea educativă se pornea de la teza, specifica religie creştine, conform căreia omul de la natură este inclinat spre rău şi supus păcatului, menirea educaţiei era de a-i înlesni dobândirea virtuţii, prin mortificarea trupului şi „înălţarea" sufleţului prin rugăciuni. În general, educaţia creştină se orienta numai spre „desavârşirea" morală, cu ajutorul credinţei şi ascezei, nesocotindu-se tot ceea ce ţine de natura umană, de „lumea pământească".

Stabilim: „sfinţii parinţi" ai bisericii creştine au concentrat activitaţea instructivă în mănăstiri, au îndepărtat din conţinul învăţământuiui aproape orice preocupări pentru cunoaşterea naturii sau au subordonat studiul unor aspecte ale naturii scopului educaţiei religioase. Scrierile oamemlor de ştiinţă din antichitate, deşi apreciate de unii dintre „părinţii bisericii", au fost treptat scoase din învăţământ. Orice tendinţă îndreptată spre cunoaşterea naturii era considerată ca fiind eretică şi înăbuşită.

Prin scrierile lor, Tertulian şi Augustm au contribuit la creşterea opoziţiei bisericii occidentale faţă de cultura clasică greacă şi romană. Dacă Vasile cel Mare a influenţat educaţia medievală din răsaritul Europei, Tertulian şi Augustin au dominat, prin scrierile lor, sistemul de educaţie al Europei de apus.

După secolul al IV-lea, când, oficializându-se, doctrina creştină a devenit dogmatică, se revine la vechile metode de educaţie presocratice: memorizarea şi imitaţia. În locul conversaţiei de tip socratic, care stimula gândirea elevului pentru a descoperi adevărul prin el însuşi, se introduce conversaţia catihetică, în care răspunsul era pregatit şi dat de profesor, elevului revenindu-i doar obligaţia de a-1 memora.

Tot în această perioadă în activitatea educativă a fost susţinută pedeapsa corporală care după Proverbele lui Solomon din Vechiul Testament: „Nuiaua şi certarea dau înţelepciunea... Pedepseşte-ţi fiul şi el îţi va da odihnă şi îţi va aduce desfătare sufletului".

În ceea ce priveşte învăţământul feudal, acesta a fost un monopol al clerului — atât în Europa, cât şi în Orientul apropiat şi depărtat.

Orânduirea feudală cuprinde mai multe etape, fiecare dintre ele având anumite particularităţi care şi-au exercitat influenţa şi asupra educaţiei şi învăţământului. Astfel, *educaţia evului mediu propriu-zis* (secolele V—XIV) se deosebeşte mult de aceea care se practica în *epoca Renaşterii şi Reformei* (secolele XV—XVI), iar aceasta avea unele trăsături care o diferenţiau de sistemul educativ din *etapa descompunerii feudalismului* (secolele XVII—XVIII).

Dintre toate teoriile medievale cu privire la educaţie 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 condiţiilor istorice diferite pe care le-a avut, dezvoltarea socială, politică şi culturală din răsăritul şi apusul Europei nu a fost identică. Un timp, depozitarul culturii antice a fost Imperiul roman de răsărit, iar *Bizanţul* a fost *centrul cultural al Europei*.

În *Imperiul roman de rasărit*, împăraţii şi nobilii laici erau mai puternici decât biserica, de aceea, cu toată influenţa acesteia, a existat o altă atitudine, mai receptivă, faţă 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 şi cultura grecească. Numeroase opere ale anticilor se aflau în posesia oamenilor de cultură de aici, unii dintre ei profesori în şcolile bizantine.

Un timp, în Imperiul roman de răsărit au existat, alături de şcolile bisericii creştine de pe lângă mănăstiri, şcoli laice — „păgâne", care promovau cultura antică elenă. A existat chiar o şcoală laică de grad superior — *Academia din Constantinopol*, creată în 425. Aici se preda limba şi literatura latină şi limba şi literatura greacă, retorica, dreptul şi filosofia. Dacă la început profesorii academiei erau toţi laici, după un timp au pătruns aici şi clerici, pentru ca mai târziu aceştia să pună deplină stăpânire pe întreaga şcoală şi să o transforme într-o instituţie subordonată bisericii. Un timp, au continuat să funcţioneze vechile instituţii de învăţământ filosofic create de Platon şi Aristotel — *Akademia și Lyceul*. Ele au fost desfiinţate în anul 529 de către împăratul Justinian. În secolele urmatoare, singura şcoală mai importantă a rămas, cu unele întreruperi, *Academia din Constantinopol*, care se reorganizează în repetate rânduri (secolele IX, X şi XI). În secolul al XII-lea, pe lângă această academie a fost creat un *colegiu*, în care predau, alături de profesorii clerici, şi profesori laici. În afara disciplinelor obişnuite retonca, literatura, filosofia lui Aristotel ş.a. se predau şi cunoştinţe de medicină. Dacă cu câteva secole în urmă se putea vorbi de existenţa a trei centre culturale în Imperiul roman de răsărit, mai tîrziu, în primele secole ale mileniului al II-lea, centrul cultural cel mai înfloritor era Bizanţul. Acesta întrecuse cu mult importanţa Alexanriei, care în epoca elenistică reuşise să depăşească faima vechii Atene.

În perioada dată istorică, Bizanţul a fost un puternic centru de răspândire a creştinismului, sub forma sa ortodoxă, în *Europa de răsărit* şi anume în rândul populaţiei slave. Concomitent cu întinderea creştinismului s-a raspândit şi cultura bizantina. Astfel, statul kievean, odată cu

trecerea la creştinism (988) a adoptat şi alfabetul chirilic şi sistemul de pregătire a clerului practicat în Bizanţ.

Chiar de la sfârşitul secolului al X-lea, îndată după organizarea primelor mănăstiri, s-au creat şi şcolile mănăstireşti. Mai târziu, numărul acestora a crescut. Se predau aici cititul, scrisul şi cântările bisericeşti. Fiii de nobili se pregăteau în familie cu „maeştrii de ştiinţă de carte".

Cultura bizantină a contribuit şi la dezvolţarea culturii arabe. În urma unirii numeroaselor triburi arabe şi a cuceririi de noi teritorii, a avut loc o putemică dezvoltare economică a regiumlor locuite de arabi. Prin asimilarea vechii culturi elene şi a ceiei bizantine, poporul arab şi-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 şi putermce centre culturale în Asia centrală (Horezm), în Irak (Bagdad), în Siria (Damasc), în Egipt (Cairo), în Spania (Cordoba). Aici s-au afirmat numeroşi oameni de ştiinţă în domeniul astronomiei, matematicii, medicmei, filosofiei: *Abu Raihan Al Biruni* (secolele X-XI), *Abu Ali Ibn-Sina* (*Avicenna*) (secolele X-XI), *Ommar Khayam* (secolele XI-XII), *Ibn Roşd* (*Averroes*) (secolul XII) ş.a.

Dintre toate şcolile superioare musulmane cel mai mare răsunet 1-a avut cea din *Cordoba*. Datorită prestigiului de care se bucurau profesorii acestei şcoli, ea era frecventată şi de studenţi din Europa occidentală. Dealtfel, una din căile de acces ale lucrărilor antice, mai ales ale lui Aristotel, în Europa occidentală, 1-a constituit tocmai această şcoală. Dintre toţi profesorii care au slujit aici, în mod deosebit s-a evidenţiat *Ibn Roşd* (*Averroes*). Acesta are meritul de a fi dat o nouă direcţie, opusă scolasticii, studierii lui Aristotel, punând în evidenţă, în operele sale, pe activitatea de cunoaştere a naturii ca „cel mai demn serviciu divin" şi la orientarea şcolii spre studierea ştiinţelor naturii.

3.3. Educaţia şi învăţământul în Europa occidentală (şcolile mănăstireşti, episcopale; şcoli de gramatică şi şcoli latine, universităţile)

În această parte a lumii, datorită puterii pe care o deţinea biserica romano-catolică, cultura a fost şi mai putemic pătrunsă de elementele religioase. O situaţie asemănătoare a cunoscut şi învăţământul. Şcolile din Europa apuseană au fost organizate pe lângă mănăstiri, în locuri retrase şi, mai târziu, pe lângă catedralele episcopale.

Educaţia nobililor clerici

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

La organizarea ***şcolilor mănăstireşti*** a contribuit mai ales *Benedict* (secolul VI) creatorul Ordinului benedictinilor (529) care îi îndeamnă pe călugări să se ocupe cu studiul şi cu copierea manuscriselor. Şi alte ordine călugăreşti s-au îngrijit de organizarea şcolilor pe lîngă mănăstirile lor (dominicanii, franciscanii, îeromiţii ş.a.), acestea devenind astfel focare de propagandă religioasă.

Şcolile de pe lângă mănăstiri erau de două categorii: *şcoala interioară* şi *şcoala exterioară*.

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

Şcolile exterioare erau organizate pentru copiii şi tinerii care se pregăteau pentru viaţa exterioară mănăstirii, chiar şi pentru clerul mirean.

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

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

Studierea teologiei însemna încoronarea tuturor acestor studu şi ridicarea clerului la nivelul dezbaterilor cu caracter filosofic. În general, parcurgerea celor şapte arte liberale dura cam 8-10 ani. Cei mai mulţi dintre clerici însă aveau un nivel cultural cu totul scazut. Foarte puţini erau cu adevărat culţi. Aceasta se datora, pe de o parte, conţinutului destul de sărac al celor şapte arte, cât şi caracterului mecanic al metodelor de învăţământ. Întreaga instrucţie se baza pe memorare. Profesorul citea, elevii repetau până ce memorau. Alteori, elevn scriau dupa dictare şi apoi memorau ceea ce scriseseră mai înainte. Evident, cu o astfel de „tehnică didactică" cu greu se putea ajunge la însuşirea conştientă a puţinelor cunoştinţe care se adresau nu atât credinţei, cât mai ales raţiunii.

În timpul domniei lui *Carol Cel Mare* (768-814) au fost create *noi* ***şcoli*** mănăstireşti şi ***episcopale*** şi a crescut preocuparea acestora pentru pregătirea preoţilor la un nivel mai ridicat, îndeosebi în ceea ce priveşte cunoaşterea limbii latine. Numele lui Carol cel Mare este mai ales legat de iniţiativa de a deschide şcoala de pe lângă curtea imperială (***şcoala palatină***), menita să instruiască atât pe fiii împăratului, cât şi pe ai celor mai de seamă dintre nobilii imperiului.

La conducerea *şcolii palatine*, Carol a chemat din Anglia pe unul din profesorii de seamă ai acelor vremuri - *Alcuin* (735-804), care se remarcase prin activitatea desfăşurată la şcoala mănăstirii din York unde împreună cu alţi oameni de şcoală din epocă, a întreprins o vastă reformă şcolara.

Conţinutul şcolii palatine era constituit din cele *şapte arte liberale*. Se acorda însă o atenţie specială aritmeticii, astronomiei şi 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 şi răspunsurile profesorului; urmează apoi întrebări-ghicitori ale acestuia din urma cu raspunsurile elevului (exemplu: A : Ce este, care este şi nu este ? P : Nimicul. A : Cum poate să fie şi să nu fie ? P : Este ca nume şi 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 conversaţiei* şi întemeietor al sistemului scolastic de instruire .

Carol cel Mare a stimulat şi activitatea ***şcolilor parohiale***, care constituiau cea de-a treia categorie de şcoli de pe lângă instituţiile bisericeşti. Acestea, organizate de către preoţi în unele sate, aveau un conţinut foarte sărac (rugăciuni şi învăţarea psalmilor) şi erau menite sa asigure educaţia religioasă a puţinilor elevi care le frecventau.

Un vederea reablitării şcolilor palantine împăratul Carol II Pleşuvul a chemat la conducerea şcolii pe teologul şi filosoful *Toan Scott Eriugena* (815-891), care a manifestat interes pentru *metoda observaţiei* şi pentru *inducţie*, încercând să orienteze procesul de învăţământ spre *cunoaşterea lucrurilor sensibile* decât a celor abstracte.

Educaţia nobililor laici

Dacă educaţia *nobililor clerici* se făcea în mănăstiri, prin învăţarea celor şapte arte liberale, pregătirea *nobililor laici* avea un scop întrucâtva diferit şi se realiza printr-un alt conţinut şi alte metode. Scopul educaţiei nobilului laic îl constituia formarea cavalerului feudal sanătos, rezistent, priceput în mânuirea armelor, capabil să-şi apere privilegiile. Dacă nobilul cleric se pregătea pentru arta de a convinge la supunere în numele lui Dumnezeu, nobilul laic trebuia să ştie 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 şi contemporane. În realiţate, cavalerii erau inculţi, brutali, violenţi, manifestând dispreţ pentru muncă, gata oricînd să-şi scoată sabia pentru a-şi apăra nu onoarea, ci orgoliul.

Educarea fetelor avea un caracter predominant religios. Fie că îşi primeau educaţia în familie, fie că petreceau câţiva ani la mănăstiri, ele îşi însuşeau cunoştinţe de citit şi scris în

limba latină; învaţau să cânte la liră şi harpă şi îşi formau deprinderi practice specifice îndeletnicirilor gospodăreşti. Evident, era nelipsit studiul religiei, mai ales sub forma lecturii din Biblie.

Educaţia maselor era lăsată, de către clasa dominantă, pe seama bisericii. Aceasta le forma în spiritul supunerii şi umilinţei, al acceptării relaţiilor sociale existente. În acelaşi timp masele populare îşi aveau propriul lor dascăl, şi anume *creaţia populară* :cântecele, dansurile, ghicitorile şi proverbele. Cu ajutorul lor se cultiva în conştiinţa tinerelor generaţii sentimentul demnităţii proprii, dorinţa de eliberare de exploatare; creaţia populară se transmitea din generaţie în generaţie, contribuind la ascuţirea minţii, la preţuirea frumosului.

În secolele XI-XIV, în urma dezvoltării meşteşugurilor şi comerţului, are loc dezvoltarea centrelor urbane, care reuşesc să se elibereze de dominaţia feudală, recunoscând numai puterea regilor. Păturile conducătoare ale oraşelor încep să simtă tot mai insistent nevoia unei noi organizări a învăţământului, care să asigure pregătirea viitorilor funcţionari, consilieri şi magistraţi. Apare astfel cerinţa pregătirii unei categorii de oameni care nu intenţionau să devină clerici şi care, deşi înstăriţi, nu aparţineau nobilimii. Pentru pregătirea lor era necesar ca şcoala să fie scoasă din mănăstiri, adusă în oraş şi adăugate, la conţinutul obişnuit, unele elemente cerute de noua ei menire. Astfel în oraşe, se organizeaza *şcoli de gramatică* şi *şcoli latine*, cu caracter particular şi orientare laică.

Complexul de fenomene economice, sociale, politice şi religioase, care a însoţit cruciadele şi care le-a urmat, a favorizat slăbirea forţelor feudale şi dezvoltarea oraşelor, intensificarea negoţului şi a producţiei meşteşugăreşti. Acest proces este însoţit de cerinţa pregătirii la un nivel mai înalt a celor ce constituiau breslele meşteşugăreşti şi ghildele negustorilor. Se organizează astfel *şcoli particulare ale breslelor* şi *ale ghildelor*. Acestea fac un pas mai departe în acţiunea de desprindere a învăţământului de sub tutela bisericii. În primul rând, *predarea nu se mai făcea în limba latină, ci în limba maternă*. Pe lângă citit, scris şi socotit se studiau *discipline cu caracter realist*, necesare meşteşugarilor, sau se învăţa, în şcolile de ghilde, modul de redactare a actelor comerciale: a chitanţelor, a scrisorilor de împrumut etc. Începînd să slujească alte interese decât cele religioase, şcoala dobândeşte alt conţinut, corespunzător noilor cerinţe, devine mai legată de viaţă, de preocupările oamenilor. Mai mult, *profesorii clerici sunt înlocuiţi cu profesori laici*.

Aşasar, în secolele XII-XIII se întăresc elementele culturii laice. Apar şi se răspândesc tot mai multe erezii. Credinţa maselor slăbeşte. Dogmele religioase sunt supuse îndoielii. De aceea, în perioada dată, datorită necesităţii pregătirii cadrelor din diverse domenii, oraşele îşi organizează *şcoli comunale în limba naţională.* Multe dintre ele erau şcoli de medicină. Aşa era, de pildă, şcoala de la *Salerno* din sudul Italiei, sau şcoala de la *Montpellier*. Astfel de şcoli s-au deschis în Italia, în Franţa, în Spania. Curând, în jurul unora dintre acestea s-au grupat savanţi renumiţi, la care veneau să-i audieze sute de elevi.

Şcolile comunale nu erau şcoli de începători, ci şcoli de nivel mediu, iar unele dintre ele încep să depăşească şi 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-şi putea susţine revendicările în faţa administraţiei oraşului, se unesc în asociaţii şi ajung să ceară autonomie faţă de autorităţile civile şi religioase. Împrejurările îi obligă şi pe profesori să se integreze acestor asociaţii. Iau astfel naştere *comunităţi ale profesorilor şi şcolarilor*, numite *universitas* (*Universitas Magistrorum et Scholarium*). La început, termenul de universitate desemna asociaţia profesorilor şi studenţilor, abia mai ttrziu a devemt un nume pentru *instituţia de învăţămînt 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 şcoală teologică a lui Abelard s-a constituit, în 1215, Universitatea din *Paris*, care, în urma străduinţelor depuse de călugărul magistru *Robert De Sorbon* (secolul XIII), a dobândit o dezvoltare ce

depăşea cu mult alte instituţii similare. În secolul următor, numărul universităţilor creşte foarte repede: *Praga* (1347—1348), *Cracovia* (1364), *Viena* (1365) ş.a.

Predarea în universităţi a evoluat de la scolastica la ştiinţă ; la început s-au pregătit mai ales preoţi şi funcţionari superiori, pentru ca mai târziu, absolvenţii lor să devină medici, jurişti, profesori.

În ceea ce priveşte gândirea pedagogica, aceasţa s-a aflat putemic dominată de concepţia teologică. O serie de teologi şi filosofi au abordat probleme referitoare la educaţia în familie a fiilor de nobili, a principilor. Punctul lor de vedere însă nu depăşea pe acela al „sfinţilor părinţi", care fixaseră cu câteva sute de ani înainte scopul educaţiei şi mijloacele ei, ţinând seama de „natura viciată" a omului.

Alte tipuri de şcoli în Evul mediu

Şcolile mănăstireşti/ Şcolile catedrale	Şcolile parohiale	Şcolile palatine	Şcolile de gramatică	Universităţile
-pregăteau clerici şi scribi; -disciplina teologia; -în limba latină; -se practica pedeapsa corporală; -dura 8-10 ani; -metode de instruire: expunerea şi conversaţia.	-conduse de preoţi parohi; -scopul de a învăţa citirea cărţilor de cult, rugăciunilor şi istoria biblică dar şi cântările bisericeşti.	-se aflau în palatul cârmuitorului statului; -în limba latină; -scopul de a forma viitoarele feţe bisericeşti şi guvernatori; -erau predate disciplinele religioase dar şi artele umaniste şi reale.	-aveau ca scop de a realiza o altă pregătire decât cea din şcolile mănăstireşti; -pregătirea oamenilor care ar putea formula scrisori, acte comerciale, acte juridice.	-au apărut din nevoia de a forma mai bine profesionişti de calificare mai bună în domenii ca medicina, teologia şi justiţia; -erau organizate pe facultăţi; -absolvenţii primeau trei tipuri de diplome: de bacalaurea, de licenţă şi doctor.

3.4. Educaţia pe teritoriul carpato-dunărean

Începând cu secolul al II-lea şi până în secolul al Vll-lea, în spaţrul carpato-dunărean a avut loc etnogeneza poporului român, ceea ce a msemnat o îmbinare originală a elementelor de cultură ale celor două popoare antice - dacii şi romanii şi constituirea unei civilizaţii proprii, cu trăsături aparte.

După venirea slavilor (secolul al Vll-lea), noul popor vine m contact cu o nouă cultură, din care a asimilat numeroase elemente. Păstrarea moştenirii culturale a dacilor şi romanilor, îmbogaţirea acesteia cu noi elemente create în această pertoadă sau adoptate de către populaţia daco-romană de la popoarele cu care a venit în contact, presupun existenţa unui *proces de educaţie*.

Un aspect al *conţinutului educaţiei* în această perioadă 1-a constituit *religia creştină*. Procesul de creştinare a daco-romanilor nu are la baza acţiunea vreunui conducător de stat, cum s-au petrecut lucrurile la alte popoare. În rândul daco-romanilor creştinismul a patruns treptat, de jos în sus, printr-o influenţă de la om la om, iar din acest specific al procesului de educaţie în spintul religiei creştine este posibil să fi rezultat, pe de o parte, strânsa împletire dintre credinţele religioase şi practicile păgâne, existente atât la daci cât şt la romani, iar, pe de altă parte, toleranţa religioasă la romani, manifestată încă de la începutul istoriei lor. Creştinându-se, ei nu şi-au însuşiţ, în primul rând, anumite dogme, pe care trebuia să le apere cu străşnicie, ci mai ales o anumită atitudine şi o serie de reprezentări despre lume şi norme etice în spiritul religiei creştine.

Grăbirea ritmului de prefacere a societăţii a fost stimulată şi de dezvoltarea meşteşugurilor, mai ales prelucrarea fierului, ca şi de intensificarea schimbului de mărfuri. Alături deci de acţiunea de educare în procesul muncii a viitorilor agricultori şi păstori apare preocuparea pentru formarea meşteşugarilor.

Apariţia, din secolul al IX-lea, a relaţiilor sociale de tip feudal atestă începutul unei *educaţii diferenţiate*. Procesul de separare, pe plan educativ, a celor două categorii sociale specifice feudalismului se adânceşte pe măsură ce se alcătuiesc formaţiunile politice cu caracter feudal începator şi se creează, în cadrul acestora, aristocraţia militară.

Savantul I. Stanciu la întrebarea *A existat un sistem de instruire organizat în aceste secole pe teritoriul ţării Rămânia ?* susţine că, deşi s-au găsit unele inscripţii în latineşte 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 activităţi intelectuale sunt de origine latină (carte-*charta,* a scrie- *scribere*, a învăţa- *invitiare,* a aduna - *adunare*, a scădea- *excadare*, a împărţi - *impertire* etc.) ar putea constitui o dovadă că, în secolele III-IX, în rândul populaţiei daco-romane s-a folosit scrierea. Cei ce scriau n-au avut la îndemână nici papirus, nici pergament, nici tihna necesară pentru a se aşeza statornic timp îndelungat într-un anumit loc unde să ridice morţilor morminte cu inscripţii 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.

Comunităţile daco-romane au trebuit să calculeze însă cantitaiea de produse ce o datorau poporului migrator cu care-şi împărţeau teritoriul ; au trebuit „să scrie" — fie şi pe răboj, ceea ce s-a dat şi ceea ce mai trebuia dat; oricum, practica consemnării grafice a unor cuvinte sau cifre n-a dispărut, altfel dispăreau şi cuvintele care exprimă această practică, ce se continuă şi se dezvoltă în perioada feudalismului timpuriu (sec. III - IX) în care intra societatea de pe teritoriul Daciei începând cu sfîrşitul secolului al IX-lea.

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

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

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

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

Limba slavonă, adoptată în secolul al X-lea şi de către sirbi şi ruşi, a fost limba în care călugării *Chiril* şi *Metodiu* au tradus în secolul al IX-lea, din limba greacă, o serie de cărţi bisericeşti necesare cultului. Dialectul slavilor din părţile macedonene, în care au fost traduse aceste cărţi, a devemt limba sfântă a slavilor ortodocşi. Pătrunderea limbii slavone în nordul Dunării a fost mult sprijinită de către centrul cultural bulgăresc aflat la curtea ţarului Simion (893-927) de la *Preslav* (*Varna*). Aici s-a alcătuit pentru limba slavonă un nou alfabet, care 1-a înlocuit pe cel creat de Chiril şi Metodiu (glagolitic) şi care, în cinstea călugărului Chiril, s-a numit *alfabet chirilic*.

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

După întemeierea celor două state feudale Moldova şi Ţara Românească şi organizarea mitropoliilor (sec. al XlV-lea şi al XV-lea), cerinţele bisericii, ale statului, ale comerţului intern şi cu vecinii, ale relaţiilor diplomatice reclamau neapărat organizarea unui învăţământ. De aceea, trebuie presupusă existenţa unor *şcoli elementare* la *sediile mitropolitane - Suceava, Tîrgovişte,* ori *episcopale - Severin, Argeş, Roman, Rădăuţi,* la mănăstirile şi la bisericile importante.

În secolele XIV — XVI-lea pe teritoriul românesc se înfiinţaseră numeroase mănăstiri. „*Şcolile de mănăstiri" —* în care se pregăteau „*clerul înalt*", „*călugării învăţaţi*", fiii de domni şi de boieri, dădeau cunoştinţe de carte cu conţinut religios, muzică bisericească, deprinderea picturii religioase, meşteşugul de a îmbrăca în argint cărţile bisericeşti şi icoanele, deprinderea de a copia texte şi a scrie „diplome" (în vederea pregătirii „diecilor").

Boierii, mai ales dregătorii sfatului domnesc, care trebuiau să cunoască slavona documentelor şi a cancelariei domneşti, puteau căpăta cunoştinţele necesare şi prin „*călugăraşul de casă*“ sau pe la şcolile din Ardeal, Polonia, din Constantinopol şi chiar din Apus, pe unde pribegeau uneori.

În secolul al XVI-lea, Iacob Eraclid Despotul, domnul Moldovei, înfiinţă la *Cotnar* (1562) o „*şcoală latină*“ sau „*colegiu*“, aducând profesori ca *Ioan Sommer* din Saxonia şi asigurând toată întreţinerea din vistieria domnească, copiilor adunaţi pentru învăţătură. *Şcoala domnească* de la *Cotnar* este *prima şcoală de stat, din Moldova*.

Masele populare îşi făceau, însă, educaţia în procesul muncii, în practica relaţiilor sociale, în biserica parohiei, prin practicarea cultului respectiv. Uneori câţiva copii urmau şcoala bisericii, unde preotul pregătea pe viitorii slujitori ai bisericii.

Gândirea pedagogică o reprezentau: a) textele religioase ale confesiunilor respective, folosite în acelaşi timp şi ca manuale; b) literatura poporană apocrifă, alcătuită din diferite legende religioase; creaţiile populare cu caracter laic - basme, snoave, proverbe, zicători, balade, legende; c) lucrări ca *Învăţăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie*, scrise în slavoneşte, în secolul al XVI-lea, şi imitând lucrări de acelaşi gen de la curtea împăraţilor bizantini. În această lucrare, între altele, se condamnă abuzul autorităţii monarhice şi se recomandă respectarea dreptăţii omului sărac. *Învăţăturile lui Neagoe* sunt socotite ca prima lucrare românească de pedagogie.

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

Aşasar, în ţările europene din acea vreme, cei care se îndeletniceau cu copierea textelor religioase erau călugării, iar scrierea se învăţa în mănăstiri.

Astfel de instituţii au existat şi pe teritoriul ţării române, înainte de întemeierea ţărilor române.

O formă de viaţă mănăstirească a existat, pe teritoriul ţării române, încă înainte de întemeierea Ţării Româneşti şi Moldovei. În secolele al Xll-lea şi al XlII-lea au existat pe teritoriul ţării române *şcoli capitulare* pe lângă episcopiile catolice - Cenad, Oradea, Alba-Iulia, cu predarea în limba latină. Astfel de şcoli vor fi existat şi pe lângă centrele catolice de la Argeş, Severin, organizate între Carpaţi şi Dunăre încă din secolul al XlII-lea. Este posibil ca aici să fi învăţat şi copii români spre a deveni dieci.

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

În secolul al XlV-lea apar şcoli şi pe lângă unele parohii, iar în scaunele săseşti încep să se organizeze chiar *şcoli săteşti*. Fiii nobililor încep să frecventeze, încă de la sfârşitul secolului al Xll-lea, unele *şcoli superioare* din apusul Europei - *Paris, Bologna, Padova*.

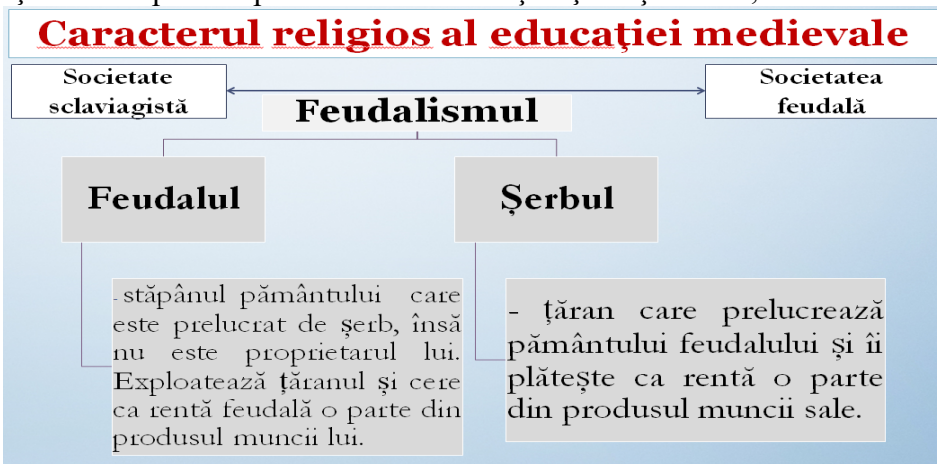
Concluzii:

Această perioadă este dominată de spiritul clerical. În mâinile bisericii creştine erau concentrate cele mai de preţ monumente ale culturii antice. Majoritatea din ele erau şcrise în limba latină, verigă spirituală care lega sistemul de învăţământ 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 educaţiei şi instruirii copiilor din tagma feudală superioară. Deşi în ansamblu tratatul său poartă amprenta timpului şi conţine interpretări moral-religioase preluate din literatura de cult, în el găsim teze şi idei care au contrubuit la

sistematizarea cunoştinţelor pedagogice ale timpului (despre scopurile educaţiei, metodele de instruire, cazurile dificile care apar în procesul educaţiei şi legăturile interdisciplinare).

Din prezentarea educaţiei în cadrul orânduirii feudale rezultă că deşi monopolul clerului asupra şcolilor a frânat oarecum dezvoltarea acestora, însuşi mersul înainte al societăţii a impus aşezarea unui învăţământ mai organizat, cu grade mai precis delimitate decât în lumea antică. În măsura în care a fost influenţat de dezvoltarea ştiinţei, învăţământul feudal a pregătit o serie de oameni de cultură care au reuşit, treptat, să scoată ştiinţa şi şcoala de sub monopolul bisericii. Prin activitatea lor, aceşti oameni, produşi de şcoala ultimelor secole ale evului mediu, au pregătit apariţia acelei epoci de puternică înflorire a ştiinţelor şi artelor, care a fost Renaşterea.



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 sa se destrame iar dacă transformarea creștinismului în religie de stat se vroia un factor care sa contribuie la unitatea imperiului, s-a dovedit mai apoi ca el s-a afirmat foarte repede ca un factor dizolvant.

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 sustinea ca întrucât omul este înclinat spre păcat el nu va putea fi format decât prin credință, prin cultivarea ascentismului.

În consecință, se renunță la preocupările pentru educația fizică și estetică a tinerilor în favoarea unei *educații moral-creștine*. Prin contribuția „părinților bisericii" (patres eclesiae) – de aici și denumirea de *patristică* data epocii în care sunt cristalizate dogmele crestinismului – 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 lucrarile lor ei încercau să aduca argumente în favoarea credinței creștine și împotriva gândirii filosofice grecești. Totodata, în unele din aceste lucrări erau expuse și o serie de idei cu caracter pedagogic exprimate, desigur, în spiritul dogmelor creștine. Virtutea suprema ce trebuia formată tinerilor era umilința și ea trebuia dobândită, cum spunea Vasile cel Mare, prin *ascultare*. Întrucât *activitatea educativă se concentreaza acum în manastiri*, conținutul învatamântului nu mai putea fi dat de cunoașterea naturii, ci de cunoașterea semnificațiilor religiei creștine.

Au existat și preocupări strict pedagogice dar subordonate aceluiasi spirit al crestinismului. 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 călugarilor 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 îndepartat cu totul educația școlară de cunoașterea lumii înconjuratoare, a naturii.

Unul dintre cei mai cunoscuți ideologi ai creștinismului în aceasta perioada 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 hotarâtor în constituirea dogmaticii catolice în general, a concepției creștin-medievale despre om în special. În lucrarea sa „Confesiuni" el încearcă sa realizeze o anumită punte de legatură între educația preconizată de antichitatea greco-romană și educația creștină.

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

Începând cu sec. V, când ideologia religioasa 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-catolica deținea supremația. Prin contribuția ordinelor calugărești (al dominicanilor, franciscanilor s.a.) se organizează școli mănăstirești pe lânga 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 pregaărea 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 lânga o severă educație religioasă acesta conținea și elemente de gramatică, geometrii, astronomie sau muzica, iar retorica era studiata dupa 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 character particular și cu o orientare laică: școlile de gramatică, școlile latine și, mai cu seamă, școlile breslelor și ghildelor (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 sa 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 organizeaza școli comunale în limba naționala 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 așanumitele *universitas* (termen care, mai târziu, avea sa 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 dominata în continuare de concepția teologica, gândirea pedagogica este prezenta îndeosebi prin contribuția lui ***Thoma D'aquino*** (1225-1274), cel mai de seama reprezentant al scolasticii catolice oficiale. Călugar dominican, discipol al lui Albertus Magnus, a predat

teologia la Paris, Roma, Bologna și Neapole. În condițiile creșterii influenșei raționalismului, el a căutat să unească gândirea lui Aristotel cu cea creștina și să dea astfel filosofiei catoliciste o aparență rationalistă. El a enunțat principiul „armoniei" dintre știință – întemeiată pe rațiune – și religie – întemeiată pe credință, afirmând că știinta și filosofia tind spre adevarul unic, adevarul religiei.

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

* procesul de educație implică prezența divinității si, 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 educaţie în opera teologică a lui Thoma d'Aquino

Dintre toate teoriile medievale cu privire la educaţie 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 potrivnic bisericii catolice, Thoma d'Aquino a făcut din filosofia Stagiritului temeiul raţional al dogmelor bisericii catolice.

Există două izvoare de adevăr : raţiunea şi credinţa ; credinţa intervine acolo unde raţiunea nu poate ajunge. Dogmele crezute se bucură de o autoritate mai înaltă decât cele explicate raţional, autoritatea revelaţiei fiind mai puternică.

D'Aquino reuşeşte să aducă o soluţie împăciuitoare în cearta „universaliilor", susţinând un realism moderat, ce va fi apoi adoptat de catolicism. Ideea, universalul există în lucrurile individuale, constituind esenţa acestora. Ideea mai există şi în inteligenţa omului ; ea a ajuns aici fiind scoasă din lucruri prin procesul abstractizării. Dar, după ce susţinuse 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 „raţiunea divină" ; ele au servit divinităţii ca prototipuri pentru crearea lumii sensibile. *Ideea există* deci în *Dumneieu*, în *lucruri* şi în *inteligenţa* care efectuează abstractizarea.

O astfel de teorie îi îngăduie lui d'Aquino să admită atât originea senzorială a cunoaşterii, cât şi cunoaşterea prin revelaţie — aceasta din urmă fiind supenoară celei dintîi. În consecinţă, întrucât raţiunea umană este inferioara „raţiunii divine", filosofia, ca şi întreaga ştiinţă — aprecia filosoful medieval nu poate fi în contradicţie cu teologia; ea trebuie s-o urmeze.

Pe plan moral, Aquinatul consideră că voinţa este liberă să aleagă între bine şi rău ; dar, cînd alege binele, ea are nevoie de spriiinul *harului divin*.

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

Referirile directe la educaţie ale lui Thoma d'Aquino sunt puţine şi reduse ca importanţă.

3.5.1 Pedagogia creştină

În mai toate cărţile Vechiului Testament întâlnim numeroase sugestii şi principii educative, expuse mai puţin sistematic, dar în contexte atât de elocvente şi cu o periodicitate atât de exactă încât acest corpus de scrieri se constituie într-un îndreptar moral-educativ de căpătâi pentru toate vremurile. Bogata înţelepciune cuprinsă în maximele acestor cărţi reprezintă o ipostază semnificativă a patrimoniului sapienţial al omenirii cu o valabilitate universală. Conform Cărţilor Sfinte la care ne referim, rolul preponderent în educaţie îl joacă familia. „Păzeşte, fiule, povaţa tatălui tău şi 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 deştepta vor grăi cu tine. Că povaţa este un sfeşnic bun şi legea o lumină, iar îndemnurile care dau învăţătură sunt calea vieţii" *(Pildele lui Solomon* 6, 20-22).

Scopul educaţiei rezidă în dobândirea înţelepciunii. Spre ea trebuie să tindem din toate puterile: „Fericit este omul care a aflat înţelepciunea şi bărbatul care a dobândit pricepere. Căci dobândirea ei este mai scumpă decât argintul şi preţul ei mai mare decât al celui mai curat aur. Ea este mai preţioasă decât pietrele scumpe; nici un rău nu i se poate împotrivi şi e bine-cunoscută tuturor celor ce se apropie de ea; nimic din cele dorite de tine nu se aseamănă cu ea" *(Pildele* 3, 13, 14, 15). înţelepciunea este condiţia atingerii virtuţii supreme, a intrării în împărăţia veşnică: „înţelepciunea este luminată şi neînserată şi cei care o iubesc o văd uşor şi cei care o caută o găsesc.

Ea iese în cale celor care o doresc şi li se arată ea, întâi... începutul ei este pofta cea adevărată de învăţătură. Iar pofta de învăţătură are în sine iubirea, iar iubirea este paznica legilor ei, iar păzirea legilor ei este adeverirea nemuririi. Şi nemurirea ne face să fim aproape de Dumnezeu" *(inţelepciunea lui Solomon* 6, 12-13, 17-19). Se insistă asupra diferenţei semnificative dintre cel învăţat şi cel neînvăţat, asupra forţei sporitoare a înţelepciunii, dar şi a responsabilizării acesteia: „Nu se va învăţa cel care nu este isteţ; este isteţie care înmulţeşte amărăciunea. Ştiinţa celui înţelept se va înmulţi ca un potop, şi sfatul lui ca un izvor de viaţă. Cuvântul înţelept de-1 va auzi cel ştiutor, îl va lăuda şi peste el va adăuga... Ca o casă în ruine este înţelepciunea prostului, şi ştiinţa nebunului, cuvinte fără rost. Obezi în picioarele celor nebuni este învăţătura şi ca nişte cătuşe în mâna cea dreaptă... Ca podoaba cea de aur este învăţătura la cel înţelept şi ca brăţara în braţul drept" *(Sirah* 21, 13-14, 16, 20-21, 23). învăţătura are, într-un fel, un caracter bivalent: se poate folosi atât în folosul omului, cât şi împotriva lui. Deşteptăciunea seacă este mai mult o povară, care, dacă nu este comp! 3tată de înţelepciune şi moralitate, degenerează în cele mai cumplite fărădelegi.

Ca metode educative, invocate în Vechiul Testament, menţionăm exemplul părinţilor, care trebuie să fie atenţi la consecvenţa dintre cuvânt şi faptă, apelând chiar la aprecierea prin mustrare, atunci când realitatea conduitelor o impune : „Mustră pe fiul tău şi el îţi va fi odihnă şi îţi va face plăcere sufletului tău" *(Pildele* 29, 17). Trebuie remarcat faptul că mustrarea are forţă educativă în măsura în care aceasta are un caracter constructiv, reparator, şi nu distructiv, incriminator. Dragostea părintească se cere a fi cumpănită şi arătată cu înţelepciune, astfel încât prin mustrare să se preîntâmpine plăcerile dăunătoare. Pentru situaţii aparte se invocă şi forţa „băţului", a bătăii atente, întrucât „Cine cruţă toiagul său îşi urăşte copilul, iar cel care îl iubeşte îl ceartă la vreme" *(Pildele* 13, 24).

Obiectivele morale sunt prezente în foarte multe secvenţe ale Vechiului Testament. Cele mai multe reguli educative le întâlnim *in Leviticul, Numerii, Deuteronomul, Pildele lui Solomon, Psalmii.* Normele promulgate în *Leviticul* incumbă profunde dimensiuni morale şi educative. Exemplificăm cu următorul citat: „Să nu furaţi, să nu spuneţi minciună şi să nu înşele nimeni pe aproapele său. Să nu vă juraţi strâmb pe numele Meu şi să nu pângăriţi numele cel sfânt al Dumnezeului vostru, că Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru. Să nu nedreptăţeşti pe aproapele. Să nu-1 jefuieşti. Plata simbriaşului să nu rămână la tine până a doua zi. Să nu grăieşti de rău pe surd şi înaintea orbului să nu pui piedică. Să te temi de Domnul Dumnezeul tău. Eu sunt Domnul Dumnezeul tău. Să nu faceţi nedreptate la judecată; să nu căutaţi la faţa celui sărac şi de faţa celui puternic să nu te sfieşti, ci cu dreptate să judeci pe aproapele tău. Să nu umbli cu clevetiri în poporul tău şi asupra vieţii aproapelui tău să nu te ridici. Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru. Să nu duşmăneşti pe fratele tău în inima ta, dar să mustri pe aproapele tău, ca să nu porţi păcatul lui. Să nu te răzbuni cu mâna ta şi să nu ai ură asupra fiilor poporului tău, ci să iubeşti pe aproapele tău ca pe tine însuţi. Eu sunt Domnul Dumnezeul vostru" *(Leviticul* 19, 11-18). în general, *Pildele lui Solomon* pot fi interpretate şi din perspectivă pedagogică, acestea constituindu-se într-un ghid educativ al deprinderilor bunelor maniere, al stabilirii unor relaţii demne între oameni ce fac parte din categorii grupale diferite.

În *Psalmii,* de pildă, un adevărat compendiu al Vechiului Testament, se exprimă întro formă aleasă modalităţile şi străduinţele credincioşilor de a atinge modelul perfect de conduită,

cel impus de voinţa divină. Psalmodia, ca formă cântată (acompaniată) a ideilor, este mai aproape de sufletul credinciosului şi are un impact mai puternic asupra vieţii sale morale. Cum spune Sfântul Vasile cel Mare, psalmul face să slăbească mânia sufletului şi să înfrâneze pornirea către patimi; este tovarăşul prieteniei, apropierea celor care stau departe, ca unul care împacă pe cei ce-şi poartă vrăjmăşie.

Se insistă în *Psalmi* asupra relaţiei dintre divinitate şi om, precum şi asupra statutului fiinţei umane, punându-se accent pe dependenţa omului faţă de Dumnezeu şi pe perfectibilitatea fiinţei. Dumnezeu este asemenea unui părinte : „Cum se îndură un tată de fiii săi, aşa se îndură Dumnezeu de cei care se tem de El" *(Psalmii* 69, 9). Omul este creat după chipul şi înfăţişarea lui Dumnezeu şi el are un statut privilegiat, având o anumită demnitate existenţială. 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, şi cărările Tale mă învaţă. Îndreptează-mă spre adevărul Tău şi mă învaţă... Bun şi drept este Domnul, pentru aceasta lege va pune celor ce greşesc în cale. îndrepta-va pe cei blânzi la judecată, învăţa-va pe cei blânzi căile Sale. Toate căile Domnului sunt milă şi adevăr pentru cei ce caută aşezământul Lui şi mărturiile Lui" *(Psalmii* 24, 4-5, 9-11). Dumnezeu nu lasă în părăsire creaţia Sa, purtând de grijă omului atât pe pământ, cât şi în cer. „Domnul mă paşte şi nimic nu-mi va lipsi.

Exemplaritatea devenirii creştine o aflăm atât în Sfânta Scriptură, cât şi în Sfânta Tradiţie. Găsim de cuviinţă să subliniem faptul că sunt foarte importante corelativitatea, şi unitatea dintre cele două surse fundamentale. Relevanţa pedagogică trebuie căutată nu numai în cumulul ideatic revelat în scrierile biblice, ci şi în felul în care învăţătura primă s-a statornicit în trăirea şi experienţa oamenilor. Actul pedagogic adevărat apare dintr-o anume transformare a mundanului după liniile de forţă ale transcendentului. Exemplaritatea de ordin scripturar (în special cea veterotestamentară) şi exemplaritatea mundană (a Sfinţilor Părinţi, a marilor trăitori şi sporitori ai credinţei creştine) gravitează în jurul exemplarităţii formative a lui Iisus Hristos, ca o încununare a celor două planuri (etalată mai ales în Sfintele Evanghelii). Prin întruparea sa, „devenind asemenea oamenilor şi la înfăţişare aflându-se ca un om" *(Filipeni 2,* 7), ne-a putut oferi conduita concretă, la care putem accede şi noi. Dacă această conduit 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 ştim, Iisus Hristos, prin vorbele şi faptele Sale, a trăit învăţătura 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 existenţială de la care se va inspira adevăratul creştin în acţiunile sale. în măsura în care noi ne dăruim Lui, şi Dumnezeu coboară în noi. „Fiţi dar următori ai lui Dumnezeu, ca nişte fii iubiţi" *(Efeseni* 5, 1) – ne cheamă Sfântul Apostol Pavel. Şi acest travaliu se cere a fi făcut pe cont propriu şi în mod liber „până vom ajunge toţi la unitatea credinţei şi a cunoaşterii Fiului lui Dumnezeu, la starea bărbatului desăvârşit, la măsura vârstei deplinătăţii lui Hristos" *(Efeseni* 4, 13). Iisus Hristos este modelul formator prin excelenţă. Tradiţia ne îndeamnă să-L imităm pe El, să-I urmăm exemplul, şi nu să fim egalul Lui. Hristos este un model care transcende omul; acesta din urmă pretinde şi caută să-L egaleze, fără însă a atinge statutul său. Vom face în acest punct următoarea precizare: observăm că modelul hristic îngăduie o perfecţionare a atributelor umane reale şi nu ne sperie prin intangibi-litatea lui. La el au acces toţi indivizii, indiferent de slăbiciunile şi căderile de circumstanţă. Nimeni nu este împiedicat de nimic în acest urcuş.

Departe de a fi un reţetar abstract şi impersonal, creştinismul permite o concretizare a valorilor la nivelul actelor şi comportamentelor fiinţei „căzute". Iisus Hristos este modelul ce modelează neîncetat prin El însuşi. Modelare este ceea ce Iisus Hristos a făcut neîncetat prin cuvintele, faptele şi pildele sale. Chemările Lui trimit direct la concreteţea experienţei personale : „Fiţi voi desăvârşiţi, precum Tatăl vostru din ceruri desăvârşit este" *(Matei* 5, 48); „Să iubeşti pe aproapele tău ca pe tine însuţi" *(Matei* 19, 19); „Eu sunt Calea, Adevărul şi Viaţa. Nimeni nu

vine la Tatăl Meu decât prin Mine" *Iloan* 14, 6); „Ci toate câte voiţi să vă facă vouă oamenii, asemenea şi voi faceţi..." *(Matei* 7, 12) ; „Şi care este mai mare între voi să fie slujitorul vostru; Cine se va înălţa pe sine se va smeri, şi cine se va smeri pe sine se va înălţa" *(Matei* 23, 11-12). Pentru creştin, idealul îl reprezintă realizarea, prin efort propriu, a transferului unor trăsături de la Modelul Suprem la creatură.

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

- ghid care conduce omenirea spre împărăţia cerească; El a spus „Eu sunt calea, adevărul şi viaţa", cel care veghează asupra corăbiei, care linişteşte furtuna;
- cel care hrăneşte aducând mana, euharistia, care înmulţeşte pâinile, care transformă apa în vin, care se dă pe El însuşi drept hrană;
- grădinar care îngrijeşte Raiul, maestru al secerişului, al facerii vinului;
- modelator, precum Dumnezeu Tatăl care 1-a creat pe Adam, care fasonează omul asemenea vasului de lut;
- scrib divin ce creează lucruri şi stări prin cuvânt, ce-şi pune amprenta pe pagina alba care este sufletul omului;
- aducătorul de lumină şi luminător în acelaşi timp;
- păstor şi pescar de oameni;
- arhitect al lumii, botezător al templului, dulgher;
- părinte prin excelenţă, dătător de viaţă, generatorul suprem;
- purtător al bogăţiei şi harului;
- vindecător şi tămăduitor de trupuri şi suflete ;
- comandantul oştilor cereşti, luptător şi învingător al celor rele.

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

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

- *desăvarşirea*, care priveşte atât fizicul, trupescul (vezi motivul nunţii din Cana, minunea înmulţirii peştelui şi a pâinii etc), cât, mai ales, viaţa interioară, axul a ceea ce astăzi se numeşte personalitate morală;
- *activismul*, respectiv lupta interioară pentru a dobândi binele suprem; Iisus ştie că cele mai grele lupte sunt cele duse cu şinele şi propăvăduieşte cea mai eroică formă de renunţare : autorenunţarea („Dacă voieşti să fii desăvârşit, du-te, vinde averea ta, dă-o săracilor şi vei avea comoară în cer; după aceea, vino şi 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 faţă de ordinea exterioară, dând El însuşi exemplul plăţii dărilor („Să nu socotiţi că am venit să stric Legea şi proorocii; n-am venit să stric, ci să împlinesc" - *Matei* 5, 17); distrugerea ordinii exterioare nu putea duce decât la depravare şi dezagregare sufletească („Daţi deci Cezarului cele ce sunt ale Cezarului şi lui Dumnezeu cele ce sunt ale lui Dumnezeu" - *Matei* 22, 21); libertatea interioară nu este angajată prin supunerea faţă de ordinea existentă;
- *egalitatea şi iubirea fraternă,* deoarece toţi sunt fiii lui Dumnezeu; Iisus a predicat pretutindeni toleranţa şi iertarea semenilor, inclusiv a duşmanilor; sentimentele de simpatie sunt

arătate cu generozitate („Să iubeşti pe aproapele tău ca pe tine însuţi" - *Matei* 19, 19; „Care este mai mare între voi să fie slujitorul vostru" - *Matei* 23, 11);

- *valorificarea copilului,* deoarece acesta este prototipul virtuţii; copilăria este o stare de perfecţiune asemănătoare aceleia la care adultul va accede pentru a fi mântuit: „Lăsaţi copiii şi nu-i opriţi să vină la Mine, că a unora ca aceştia este împărăţia cerurilor" *(Matei* 19, 14); idealul educaţiei nu trebuie căutat înainte, ci în urmă, prin întoarcerea la inocenţa copilăriei. în tradiţia educaţiei creştine, respectarea şi fructificarea plasticităţii infantile sunt principii bine cunoscute.

Clement Alexandrinul este primul gânditor creştin care a lăsat o lucrare de pedagogie sistematică, din care s-a alimentat tradiţia creştină privind educaţia. Idealul educaţiei, în opinia lui, rezidă în punerea în acord a voinţei umane cu voinţa divină. Pentru aceasta, este nevoie de depăşirea a trei trepte: convertirea, instruirea şi desăvârşirea. Se înţelege că el acordă un loc deosebit educaţiei religioase, dar nu neglijează educaţia morală, intelectuală, estetică, fizică.

Principala lucrare cu caracter educativ este *Pedagogul,* ce face parte dintr-o proiectată trilogie din care nu realizează decât două cărţi. Cei convertiţi trebuiau să fie educaţi pentru viaţa creştină.

Cuvântul este Pedagogul celor convertiţi, iar aceştia sunt un fel de nou-născuţi. în această lucrare, cuvântul lui Dumnezeu este întruchipat de Pedagog. Dar cine este Pedagogul? El se numeşte Hristos, răspunde Clement. El îşi mai dă numele şi de păstor: „Eu sunt un bun păstor" ; se face comparaţia dintre Pedagog şi păstorii ce-şi conduc turmele, căci şi Pedagogul îşi conduce cu solicitudine copiii şi, 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 priveşte pedagogia, aceasta este religia: ea este învăţătura în serviciul lui Dumnezeu şi, în acelaşi timp, educaţia în vederea cunoaşterii şi a bunei formări care ne conduce spre cer. Noţiunea de «pedagogie» acoperă realităţi multiple: pedagogia pe care o presupun conducerea şi instruirea; pedagogia care dă orientarea şi învăţământul; 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, indicaţia unei sfinte conduite printr-o perseverenţă eternă" (Clement d'Alexandrie, 1960, p. 207).

Idealul educaţiei creştine îl constituie înscrierea omului pe drumul către Hristos, dobândirea virtuţii alimentată de atracţia şi suflul modelului suprem, mântuirea sufletului prin răscumpărare, dar şi prin educaţie sistematică. Educaţia creştină, după Clement, se vrea universală, cuprinzând oameni de toate vârstele; modelul educaţiei care se cere a fi întruchipat îl reprezintă Iisus Hristos ; scopul educaţiei în spirit creştin presupune o viaţă aleasă. Mai adăugăm faptul că educaţia este îndreptată atât asupra sufletului, cât şi asupra trupului.

Pedagogul se caracterizează prin următoarele trăsături definitorii: este fără de păcat, nepătimaş cu sufletul, este Dumnezeu preacurat în chip de om, slujitor al voinţei părinteşti, este Cuvântul Domnului, Cel ce este în Tatăl, Cel ce stă în dreapta Tatălui. Sarcina omului constă în accederea la această stare treptat, exponenţial, având în vedere că atributul perfecţiunii nu aparţine omului, ci divinităţii, care este fără păcat. Creştinul se va caracteriza prin acceptarea şi supunerea faţă de canoanele credinţei; credinţa este mântuitoare şi roditoare în spiritul omului.

Dacă simplul creştin primeşte adevărurile de credinţă în mod spontan, cel ce nu crede sau crede mai puţin (gnosticul) receptează dogmele prin demonstrare, clarificare, prin impunerea raţională, printr-un demers hermeneutic de înţelegere a adevărurilor supreme.

Subiectul educaţiei, elementul activ şi transformator, este constituit din Cuvântul lui Dumnezeu, iar obiectul educaţiei care suportă acţiunea sunt „copiii", oamenii aflaţi în starea de cvasiinocenţă, permisivă la sedimentarea noilor învăţături.

Vasile cel Mare consideră că viaţa în comun este prielnică desăvârşirii prin credinţă. El arată, prin comparaţii semnificative, că viaţa solitară este inferioară vieţii laolaltă. Pentru aceasta,

el va scrie *Regulile mari* şi *Regulile mici,* care ordonează şi astăzi viaţa călugărilor din mănăstirile ortodoxe.

Viaţa în mănăstire se cere a fi întemeiată pe ordine, statornicie, disciplină. Sfântul Vasile precizează reguli privitoare la rugăciune, la studiu, la munca manuală, la relaţiile dintre monahi, între aceştia şi lumea laică. „Preceptul lui este *ora et labora* (rugăciune şi muncă)... *Ora et labora* defineşte un autentic ethos al vieţuirii creştine integrale şi este principiul care sintetizează şi caracterizează dubla natură a omului: esenţa sa spirituală şi structura psihofizică" (Adămuţ, 1997, p. 234). Felul cum sunt redactate aceste reguli, stringenţa logică, ordonarea didactică şi intuiţiile sale praxiologice trădează faptul că Sfântul Vasile cel Mare era bine documentat şi dispunea de circumspecţia şi harul adevăratului om de ştiinţă.

Idei cu privire la educaţie aflăm în ambele scrieri invocate, la care se mai adaugă şi cele din *Etica, Regulile morale, Cuvant către tineri, Constituţiile ascetice.* Finalitatea existenţei omului, ca şi scopul educaţiei rezidă în pregătirea pentru viaţa cealaltă - idee pe care o vom găsi peste secole şi la Comenius. Omul trebuie să iubească din toate puterile tot ceea ce facilitează atingerea acestui ţel şi să se ţină la distanţă de ceea ce nu are nici o legătură cu el. Ca mijloace de purificare recomandă rugăciunea, munca şi postul.

Spirit foarte cultivat, foarte bun cunoscător al culturii greceşti, Sfântul Vasile nu dispreţuieşte arta şi literatura profană, ci, dimpotrivă, le recomandă cu căldură, mai ales atunci când acestea sunt coextensive cu ideile creştine, îngăduinţa faţă de cultura laică este explicabilă, pentru că prin intermediul ei ajungem să cunoaştem felul cum era înţeleasă 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 virtuţii, precum cele ale lui Homer, Hesiod, Solon, Pitagora, Platon, Diogene *(cf.* Narly, 1935). Se găsesc aici, consideră Părintele capadocian, multe precepte şi exemple salutare, dintre care unele par a fi extrase din Sfintele Evanghelii. Citirea autorilor clasici se constituie într-o pregătire pentru înţelegerea adevărurilor divine, ţinta căutărilor sufletului.

Ceea ce urmăreşte Sfântul Vasile este realizarea unei personalităţi moral-religioase, trăirea întru Hristos, pentru Hristos, cultivarea iubirii pentru Dumnezeu şi pentru oameni. Se cere a fi cunoscută învăţătura Vechiului şi Noului Testament. Acest obiectiv trebuie urmărit de timpuriu, prin educarea copiilor în disciplină şi iubire faţă de Dumnezeu. „Aşadar, trebuie ca sufletul să fie îndrumat spre practicarea faptelor bune îndată, de la început, când este încă uşor de format şi fraged şi, fiind moale ca ceara, primeşte cu uşurinţă formele care se presează asupra lui, aşa încât, atunci când va veni raţiunea să arate (sugereze) ceea ce este folositor, iar obiceiul să îndrumeze cu uşurinţă spre săvârşirea binelui" (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 246). Metafora plasticităţii firii umane nu este o descoperire a psihologiei moderne ; după cum putem observa, intuirea acestui adevăr fundamental a caracterizat cele mai luminate minţi din perioada creştinătăţii timpurii. Scopul educaţiei poate fi atins de către călugări, în mănăstiri. Astfel, el îi sfătuieşte pe aceştia să primească în mănăstiri copiii orfani şi să-i educe.

Sfântul Vasile avansează şi o serie de măsuri cu privire la somn, la priveghere, în legătură cu cantitatea, calitatea şi periodicitatea hranei, cu privire la îngrijirea trupului, îndeamnă ca în caz de îmbolnăvire să se consulte medicul. De altfel, arta pedagogului se aseamănă cu meşteşugul medicului: nu trebuie prescris acelaşi medicament pentru orice boală, bolnav sau mădular. Pedeapsa este presupusă, iar aceasta va fi dimensionată în funcţie de mărimea păcatului. Dacă un copil îl supără pe un coleg, pedeapsa va fi următoarea: copilul provocator să aibă faţă de acel camarad o conduită cu atât mai iubitoare şi 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 ceilalţi mănâncă frumos, fără să se atingă de bucate.

Pedepsele sunt asimilate unor exerciţii de autoperfecţionare, pentru stăpânirea sinelui şi înfăptuirea unor acţiuni juste. Părintele Bisericii mai cere ca elevii „să fie instruiţi în sentinţele

din *Proverbe* şi să li se ofere premii pentru reţinerea numelor şi faptelor din acestea, ca să-şi ajungă scopul cu plăcere şi cu comoditate (recreere), fără suferinţe şi fără jigniri. Iar atenţia spiritului şi obiceiul de a nu se îngâmfa şi-1 vor însuşi aceştia cu uşurinţă printr-o educaţie bună, dacă vor fi întrebaţi necontenit de către învăţători unde le sunt gândurile şi cu ce se ocupă în cugetele lor. Căci această naivitate (sinceritate) a vârstei, fără viclenie şi incapabilă de minciună, trădează secretele sufletului..." (Sfântul Vasile cel Mare, 1989, p. 246). Copiii vor locui în camere separate de cele ale călugărilor şi, în genere, trebuie ţinuţi la distanţă de intimitatea vieţii acestora, mai ales de aspectele mai puţin plăcute, inclusiv păcatele şi greşelile lor. Sfântul Vasile se dovedeşte a fi un fin psiholog atunci când analizează influenţele şi determinările educative ale vieţii în comun. Copiii pot fi influenţaţi atât în bine, preluând modele de conduită dezirabile, cât şi 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 şi înainte de vreme, lucruri pe care cei mai bătrâni le fac în mod cuviincios, căci vârsta le-o permite. Educarea voinţei constituie un alt obiectiv al educaţiei. Patimile sunt, după Sfântul Vasile, asemenea valurilor; dacă stai deasupra lor, vei fi un cârmaci sigur al vieţii, dar, dacă nu le stăpâneşti cu raţiune şi statornicie, vei fi aruncat încoace şi încolo ca o corabie fără greutate şi te vei îneca în „marea" păcatului. Patimile nu sunt numaidecât rele în sine; ele pot deveni bune, dacă li se dă o întrebuinţare inspirată.

STUDIUl INDIVIDUAL 3. (2)

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 3.

Problemle educației medievale prin prisma ideologiei creștine

Printre ideologii de seamă ai creştinismului au existat şi unii care s-au ocupat în mod special de organizarea învățământului, îar în scrierile lor de propagandă religioasă s-au oprit şi asupra problemelor educaţiei:

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

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

- *Vasile cel Mare* (secolul IV) „sfântul părinte" al bisericii creştine ce aprecia ca virtute supremă a creştinismlui - *umilinţa*, iar mijlocul principal pentru dobândirea acesteia îl constituia *ascultarea*. În acest spirit Vasile cel Mare a şi reorganizat viaţa calugărilor din mănăstiri;

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

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

Idei pedagogice în Evul mediu – Academia din Constantinopol

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

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

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

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

Aşadar, este vorba de trei profesori din secole diferite, cu preocupări diferite, dar întrunind o trasătură specifică savanţilor din acea epocă, relevată mai sus. Profitând de tihna relativă care lipsea în Occident ei s-au putut dedica în mare măsură studiului, dar, neputând scăpa de sub influenţa teologiei, nu îndrăzneau decât să adune şi să păstreze ceea ce marii lor înaintaşi reuşiseră 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 şi unele elemente pedagogice. Uneori erau elaborate lucrări originale cu un astfel de conţinut. Dintre acestea cea mai importantă este aceea a lui *Vladimir Monomahul,* intitulată *Poveţele pentru copii*. Vladimir Monomahul a fost un om de stat rus, care şi-a expus în scris sfaturile adresate copiilor săi. Astfel, el cerea acestora să manifeste iubire pentru patrie, să-şi cultive curajul, bărbăţia, pentru a putea să lupte împotriva celor care ar încerca să-i atace. În mod deosebit, Vladimir Monomahul îşi îndemna copiii să înveţe, să studieze cu sârguinţă. Aceste poveţe nu se puteau sustrage însă influenţelor religioase feudale. Vladimir îşi sfătuieşte copiii să fie pe placul iui Dumnezeu, îndeplinind acele fapte care întrunesc adeziunea sa.

Idei pedagogice în Evul mediu – teritoriile locuite de arabi

Pe teritoriile locuite de arabi s-au creat şcoli elementare cu caracter religios (*mektebe*) şi şcoli de nivel mai înalt (*medrese*). În mektebe se învăţa cititul, uneori şi scrierea. Cartea de bază era Coranul. Medresele erau şcoli superioare de teologie musulmană, unde se predau şi cunoştinţe de matematică, astronomie şi medicină. Predarea se făcea în limba arabă. Această limbă avea pentru Orientul Apropiat aceeaşi importanţă pe care o avea limba latină pentru apusul Europei şi greaca pentru răsăritul continentului.

Idei pedagogice în Evul mediu – școlile mănăstirești

În ceea ce priveşte aspectul educativ, şcolile mănăstireşti urmăreau cultivarea umilinţei, ca virtute supremă. Învăţământul dominat de spiritul scolasticii se caracterizază printr-un *conţinut şi metodă proprie*. *Conţinutul* era constituit dintr-un amestec de filozofie, mai ales aristotelică şi teologie ; un conţinut abstract, cu totul desprins de necesităţile vieţii. *Metoda* adecvată acestui conţinut avea şi ea două faţete : pe de o parte, conversaţia, menită să exercite spiritul pentru înţelegerea „subtilităţilor“ filosofice, iar pe de altă parte, memorarea mecanică a „adevărurilor” cuprinse în Biblie şi în cărţile „sfinţilor părinţi".

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

În evul mediu nu existau vacanţe. Şcoala dura tot anul. Existau, în schimb, numeroase sărbători religioase care ofereau elevilor prilej nu numai de odihnă, ci şi de spargere a limitelor regimului inuman la care erau supuşi.

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

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

Deşi trivium era obligatoriu pentru toţi clericii, nu toţi reuşeau să-l absolve. Cei care încheiau studierea celor trei discipline treceau la *quadrivium*. Datorită conţinutului lor, cele patru discipline ale acestuia erau numite şi *artes reales*. Studierea lor avea, în şcolile mănăstireşti, o orientare strict teologica. Astfel, predarea matematicii şi astronomiei era subordonată socotirii calendarului şi înterpretării numerelor cuprinse în Biblie; studierea geometriei servea pentru înţelegerea arhitecturii bisericeşti ; 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 vîrstă, sub conducerea maestrului curţii şi a preoţilor, tânărul paj îşi însuşea regulile de conduită feudală (cum să şadă la masă, cum să salute, cum să ţină mâinile ş.a.). La 14 ani, tânărul nobil devenea *scutier*. Acum învăţa să mînuiască suliţa şi îl însoţea pe senior la lupte şi vânătoare. În jurul vârstei de 18—21 ani tânărul primea învestitura de *cavaler*. Pentru aceasta însă era necesar să-şi însuşească cele „*şapte virtuţi cavalereşti*“ (*septem probitates*) — călăria, înotul, aruncarea lancei, scrima, vânătoarea, „jocul de dame“ (un fel de şah), compunerea şi declamarea versurilor. Pe primul plan se punea deci dezvoitarea fizică şi pregătirea militară. În ceea ce priveşte ştiinţa de carte, aceasta era puţin preţuită de către cavaleri.

Şcolile de gramatică și școlile latine.

Şcolile de gramatică aveau o durată de 2-3 ani şi asigurau o pregătire elementară.

Şcolile latine, cu o durată de 5-6 ani, erau frecventate de fiii negustorilor bogaţi, care aspirau la funcţiile administrative ale oraşului (consilieri, magistraţi). Conţinutul celor două şcoli era constituit tot din trivium şi quadrivium, la care se adăugau însă elemente de geografie şi de comerţ. Se observă că încă din această perioadă, sfîrşitul evului mediu, conţinutul specific şcolii medievale, trivium şi quadrivium, devine insuficient pentru pregătirea cadrelor necesare societăţii. Totuşi acest continut s-a păstrat.

Idei pedagogice în Evul mediu – studiile în universitate

În vremea aceea studiile în universitate nu erau precis delimitate. Învăţau aici nu numai tineri, ci şi copii şi oameni în vârstă. Aceştia din urmă erau ei înşişi magiştri pentru o disciplină şi discipoli pentru alta. În această situaţie se aflau unii greci care erau profesori de elină şi elevi pentru limba latină. Cei care veneau numai cu o pregătire cu totul elementară trebuiau să urmeze mai întâi *facultas artium,* unde se preda, în 6-7 ani, trivium şi quadrivium. Cel care absolvea acest grad de învăţământ căpăta titlul de *magister artium*. Pe această bază puteau să urmeze una din cele trei facultaţi: drept, teologie, medicină. Dupa 3-6 ani se obţinea titlul de licenţiat.

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

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

Idei pedagogice în Evul mediu – studiile în universitățile statelor românești

În secolul al XVI-lea, în Transilvania, sub influenţa propagandei luterane şi calvine, cele două biserici reformate nu numai că încep să tipărească cărţi religioase pentru români, în româneşte şi slavoneşte, dar înfiinţează şi şcoli pentru populaţia română, în care se propagă confesiunea respectivă. Astfel:

- *biserica luterană* înfiinţează la Sighişoara (1522) o *şcoală superioară săsească*. Sibiul, Sebeşul Săsesc, Orăştie, Braşovul aveau tipografii şi şcoli. J. Honterus (1498-1549) este

organizatorlul şcolii săseşti din Braşov cu predarea în limba maternă, unde se foloseau ca manuale texte religioase luterane, tipărite şi în limba română, spre a atrage şi pe români la această confesiune;

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

- *biserica catolică,* spre a combate propaganda luterană şi calvină obţine de la Ştefan 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 şi primind cărţile slavone de la bulgarii şi sârbii din sud ori de la rutenii din nord chiar înainte de înființarea episcopiilor şi mitropoliilor - a trebuit să-şi organizeze o formă de şcoală pentru deprinderea citirii textelor slavone folosite la slujba religioasă.

Idei cu privire la educație – Thoma d ' Aoquino

Thoma d'Aquino părin teoria sa, admite că, înainte de a fi fost în lucruri, ideile s-au aflat în „raţiunea divină" ; ele au servit divinităţii ca prototipuri pentru crearea lumii sensibile. Ideea există deci în Dumneieu, în lucruri şi în inteligenţa care efectuează abstractizarea.

O astfel de teorie îi îngăduie lui d'Aquino să admită atât originea senzorială a cunoaşterii, cât şi cunoaşterea prin revelaţie, aceasta din urmă fiind superioara celei dintii.

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

- procesul de educaţie implică prezenţa divinităţii ; nu stă în puterea omului să se dezvolte prin propria forţă ;

- întrucît în actul educaţiei este angajat sufletul, şcoala trebuie sa se afle sub conducerea bisericii, nu a statului ;

- conţinutul învăţământului să cuprindă atât cunoaşterea lucrurilor, pe cale senzorială, dar şi cunoaşterea adevărului relevat ; ştiinţa însă va trebui să se armonizeze cu credinţa.

JURNAL DE UNITATE 3.

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

SEMINAR 3.

(1)Specificul educației și instruirii medievale

Sarcini:

▪ studiați și analizați sursa de specialitate „Educația în perioada Evului Mediu occidental", disponibil: https://www.thegentlemansjournal.ro/educatia/

▪ deduceți în baza sursei accesate ce a cdeterminat pedagogia în Evul mediu timpuriu occidental,

▪ stabiliți palierul de apariție a școlilor biericești în perioada Evului Mediu occidental;

▪ clarificați modalitatea de organizare a școlilor caritabile în Evului Mediu occidental;

▪schematizați specificul culturii cavalerești și a educației femeilor în Evului Mediu occidental;

▪ generalizați despre schimbările care au început în sistemul școlar din Europa medievală între sec. XII-XV.

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 educaţie potrivită naturii umane
4.5 Aspiraţia spre omul universal - Francois Rabelais
4.6 Michel de Montaigne — gentilomul ca ideal al educaţiei
4.7. Thomas Morus şi 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 preocuparilor 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 clasica, 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 adevarata imagine despre opera și viața lui Aristotel, celei falsificate de scolastică promovând astfel ideea demnității omului ca ființă liberă, autonomă, creatoare.

Modelul de viață renascentist a generat schimbări majore și în domeniul educației, al învățământului. Sistemul de învățământ medieval se dovedise dogmatic, necorespunzator, 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 corespunzatoare schimbarilor petrecute în viata economică, politică și culturală a comunităților umane. Ei au exprimat încrederea în menirea educației și în posibilitățile de dezvoltare a copilului. Este din nou, dupa atâtea secole, susținută ideea asigurării unei educații variate a elevilor care sa alterneze în mod rațional efortul fizic cu cel intelectual.

Toate aceste mutații petrecute în viața și activitatea oamenilor din micile, dar puternicile republici italiene ale acelei epoci, dovedesc ca Italia devine centrul cultural al Europei. Modelul de viață renascentist nu se oprește însă la granițele Florenței, Veneției sau ale altor statulețe 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 şi ***situare a omului în centrul cunoaşterii*** este cunoscută sub numele de *umanism*. Descoperirea anticilor creează o puternică efervescenţă în jurul lucrărilor acestora. Locul studierii lucrărilor teologice („studia divina“) îl iau studierea şi apologia operelor antichităţii greceşti şi latine („studia humana“).

În secolul al XV-lea, prin cuvântul *humanitas* se înţelege cultura laică, opusă culturii teologice. Mai târziu, în secolul al XVI-lea, începe sa se folosească termenul de *humanus* ca expresie a ceea ce este specific omenese. *Umanismul* exprima, aşadar, încrederea în forţa personalităţii umane, în raţiunea umană, recunoaşterea dreptului omului la bucuriile oferite de viaţă, la fericire aici, pe pământ.

După căderea Constantinopolului (1453), o mulţime de savanţi bizantini se refugiază în Italia, aducând cu ei numeroase manuscrise vechi. Teritoriul Italiei devine astfel principalul depozitar nu numai al operelor de artă, dar şi al operelor filosofice şi ştiinţifice ale antichităţii.

O epoca aşa de bogată în schimbări nu putea să nu ceară şi şcolii să ţină pasul cu ea. Sistemul de învăţământ feudal se dovedise, încă din secolele XII—XIII, ca fiind necorespunzător. Acum, în epoca Renaşterii, tarele sale deveneau mai evidente. Erau denunţate ca necorespunzătoare atât conţinutul învăţământului, abstract, formal, rupt de realitate, cât şi 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 învăţământ legat de nevoile vieţii, orientat spre cunoaşterea naturii, a ştiinţelor; dezvoltarea unilaterală, specifică vechii educaţii, trebuia sa fie înlocuita cu grijă pentru dezvoltarea armonioasă - fizică şi spiri-tuală; se impunea ca atitudinea blândă a profesorului să ia locul lipsei de respect faţă de om, în genere, şi faţă de copil în special.

Însăşi *dezvoltarea impetuoasa a forţelor de producţie, a vieţii economice* a făcut necesară *înmulţirea şcolilor*, pentru a putea fi cuprinşi mai mulţi copii: fii ai negustorilor, patronilor, meseriaşilor şi ai păturii intelectuale care se lărgea. *În oraşe* se deschid mai multe *şcoli elementare, şcoli latine* (gimnazii) şi *colegii* — de nivel mediu la care se adăugau noi universităţi. Dezvoltarea ştiinţei, potrivit cerinţelor epocii şi ale noii clase în plină ascensiune, impune introducerea în şcoală a unor noi obiecte de învăţământ, alături de cele şapte arte liberale: istoria, geografia, mecanica, ştiinţele naturale.

Sub influenţa umanismului şi în luptă cu ideile pedagogiei scolastice *au apărut şi s-au manifestat*, cu tot mai multă insistenţă şi eficienţă, o serie de *idei pedagogice prin care se exprima respectul faţă de om,* încrederea în posibilităţile sale fizice şi mtelectuale de dezvoltare, orientarea, în acest scop, spre studiul literaturii clasice laice şi al disciplinelor realiste.

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

Cel care a exprimat prin activitatea sa — mai complet decât alţii punctul de vedere renascentist asupra educaţiei 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 Veneţia). Deşi nu a lăsat nici o operă scrisă, da Feltre nu este un simplu practician, care se baza pe experienţa altora, ci un teoretician creator, un deschizător de drumuri care nu şi-a scris teoria, ci a aplicat-o numai.

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

Din simpla enumerare a profesorilor ne putem da seama de conţinutul învăţământului în şcoala lui da Feltre. Se observă că, alături de cultura umanistă, sunt păstrate însă şi *discipline specifice educaţiei feudale*. Pe primul plan Vittorino da Feltre punea *studiul literaturii clasice şi al limbilor latină şi elină*. După acestea urmau: *matematica, astronomia, geografia*. Păstrând triviumul şi quadriviumul, pedagogul italian a căutat *să adapteze fiecare disciplină nivelului de înţelegere al elevilor* şi să adauge elemente noi, cerute de epoca în care trăia. Folosind *procedee accesibile* elevilor: *conversaţia, lectura cu glas tare, împrovizarea de versuri latineşti* ş.a. Da Feltre a reuşit să-i înveţe 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 şi să aibă, de asemenea, un corp frumos.

Ca un adevărat umanist, da Feltre avea încredere în puterea educaţiei şi respect faţă de posibilităţile de dezvoltare ale copilului. După părerea sa, educaţia trebuia să se facă potrivit aptitudinilor copilui, pentru că, spune el, pe fiecare natura 1-a făcut pentru o anumită activitate.

Preocupat să asigure o *dezvoltare armonioasă* elevilor săi, da Feltre acorda multă atenţie gimnasticii. Se apreciază, de către cercetătorii Renaşteni, că la ***Casa giocosa*** s-au separat pentru prima dată exerciţiile de gimnastică de exerciţiile războinice. *Rambaldoni* a păstrat cele şapte virtuţi cavalereşti, dar, ca şi în cazul „artelor liberale", le-a adaptat noilor cerinţe. În şcoala sa,

dezvoltarea fizică se asigura prin: alergări, înot, pescuit, scrimă, tragere cu arcul, călărie, aruncarea mingii şi a suliţei, dans, luptă simulată pentru asedierea castelelor. Ca şi alţi contemporani de-ai săi, Vittorino da Feltre căuta să asigure elevilor şi o activitate variată - fizică şi intelectuală, alternând în mod rational efortul intelectual cu cel fizic.

După secole de separare a educaţiei fizice de educaţia intelectuală, pedagogul italian a pledat pentru asigurarea unei „odihne active", în vederea ridicării eficienţei procesului instructiv şi a cultivării forţei şi rezistenţei fizice, reușind să realizeze un echilibru între ele. O formă de realizare a acestui echilibru o constituie şi utilizarea, în timpul verii, a *excursiei cu caracter instructiv*. (Aşa, de exemplu, da Feltre obişnuia să ţină lecţiile sale despre Vergiliu chiar în satul natal al acestuia, aflat la micl distanţă de Mantova).

Pe planul educaţiei morale, două aspecte se cuvine să fie relevate: *supravegherea continuă a elevilor*, însoţită de *exprimarea severităţii faţă de comportarea* lor, *excluzând*u-se însă orice *pedeapsă corporală*. La ***Casa giocosa*** se utiliza cu precădere altă *formă de pedeapsă*: cei neglijenţi la tnvăţătură erau obligaţi să studieze în timpul în care nu exista program de studiu iar colegii lor se jucau.

Aşadar, Vittorino da Feltre, în locul educaţiei cu preceptor exclusiv pentru fiii nobililor, introduce sistemul educaţiei în şcoală; alături de băieţi, ***la Casa giocosa*** se instruiau şi fete, aşa încât ***el pune în practică ideea egalităţii sexelor pe plan educativ*** ; de asemenea, alături de nobili erau educaţi şi tineri care nu aparţineau nobilimii, exprimând, prin aceasta, odată cu încrederea în capacitatea acestora de a se cultiva, şi ***ideea dreptului lor la educaţie egală***.

Prin activitatea sa pedagogică, da Feltre s-a depărtat de practica medievală, în care instrucţia 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 înclinaţiile 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 preocupari în domenii dintre cele mai variate: filosofie, pedagogie, filologie. Pentru Erasmus, ca şi pentru alţi intelectuali contemporani cu el, progresul-conceput ca o umanizare treptată a omeniriise putea înfăptui numai în condiţiile unităţii spirituale a societaţn. La unitatea spirituală el aprecia că se ajunge prin cultură. Pentru marele umanist, ***cultura*** nu ***înseamnă*** erudiţie, ci ***umanizarea pornirilor instinctive prin contactul cu marile idei ale operelor literare***, indeosebi ale celor aparţinând antichităţii eline şi latine. Omul ignorant dă frâu liber instinctelor în acţiunile sale, provocând prin aceasta neinţelegere şi violenţe.

Prin preocuparile 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, fățărnicie 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 conceptia sa, o „divinitate pamânteasca, este cel mai sfânt altar pentru toate, este ancora ăpentru oricine". Acest om trebuie însă educat, format în conformitate cu principii 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*. Insistenţa cu care Erasmus militează pentru promovarea culturii este o expresie a încrederii lui în puterea educaţiei. Dupa parerea sa, izvorul tuturor virtuţilor oamenilor se află în educaţie. Spre deosebire de plante şi animale, care dobândesc prin naştere însuşirile lor caracteristice, omul le obţine numai prin educaţie.

Ca toţi reprezentanţii Renaşterii, Erasmus are în vedere formarea omului care întruneşte în mod armonios calităţile unui orgamsm sanatos şi ale unui spirit cultivat şi onest. ***Respectul faţă de natura omului în genere şi faţă de copil*** în special se manifestă la acest umanist ***prin*** atenţia pe care o acordă ***particularităţilor individuale***. Ca şi Quintilian pe care-1 aminteşte deseori în lucrările sale, el considera ca înclinaţiile copilului se dezvăluie în joc. De aceea, pentru a asigura mai uşor progresul în procesul educativ, ***educatorul are datoria să cunoască aceste înclinaţii şi să orienteze activitatea copilului în direcţia 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 înseamna 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 sa înceapa cu însușirea cuvintelor, iar pe această baza se vor cunoaște lucrurile. Un rol important revenea studiului limbilor clasice, îndeosebi latina, care asigura o bună cunoaștere a operelor antichității și a bunelor moravuri.

Ca şi prietenul său mai tânăr — Juan Luis Vives — Erasmus aprecia că cel mai ***potrivit mediu pentru prima educaţie a copilului*** îl constituie ***familia***, iar daca în cadrul acesteia nu este nimeni priceput sa îndeplinească această sarcină, se va angaja un *preceptor* care va fi suficient de pregătit să facă acest lucru. La rândul sau, preceptorul trebuia să îndeplinească nișe *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 îşi vor da copilul la şcoala publică.

Ridicarea prestigiului şcolii 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 calităţi specifice educatorului şi a pregătirii acestuia în instituţii speciale. Că lucrurile stau aşa o dovedeşte prezenţa preocupărilor pentru calităţile educatorului, atât la Erasmus, cât şi la Vives şi la Rabelais.

Referindu-se la însuşirile educatorului, Erasmus apreciază că acesta trebuie şă fie tânăr pentru a se putea apropia de copil, să aibă spint mventiv - pentru a face învăţământul plăcut şi să fie prietenos, voios, senin şi binevoitor pentru a se face iubit de elevi. Eruditul umamst consideră, pe buna dreptate, că elevul învaţă cu mai mult interes și spor atunci când îndeplineşte această activitate cu plăcere. La rândul ei, o asrfel de stare afectiva este provocată, mai ales în cazul elevilor mai mici, de ataşamentul lor faţă de educator. De aceea, el aprecia că dragospea elevului faţă de profesorul său este un prim pas spre un studiu plăcut, atractiv.

Cel care în *Lauda nebuniei* spusese despre şcoli că sunt „...locuri de tristeţe, puşcării, odăi de tortură” insistă asupra creării unei atmosphere care sa înlăture teama şi să cultive încrederea, stima reciprocă. În numele respectului faţă de om, Erasmus se ridică împotriva dictonului biblic ceare îndeamnă pe cel ce-şi iubeşte copilul să folosească nuiaua, precizând că printr-un astfel de mijloc nu se poate forma fiinţa umană pentpu virtute. Dupa părerea sa, educatorul va putea îndruma cu eficienţă dezvoltarea copilului dacă îşi va întemeia intervenţia pe provocarea

sentimentului de ruşine pentru acţiunile reprobabile şi sentimentului de mîndrie 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 educaţie, cât şi prin conţinutul învăţământului***. Dacă în general umaniştii apreciau că idealul de om spre care tindeau se putea atinge numai prin însuşirea culturii clasice eline şi latine, Erasmus este cel care, prin lucrările şi prin autoritatea sa, a dat conţinutului învăţământului o orientare predominant clasicistă. În lucrările cu character pedagogic, Erasmus insistă, în primul rând, asupra căilor de însuşire a limbii latme, pentru ca pe aceasta baza sa se poată asigura lectura operelor antichităţii. El cere ca profesorul să aibă o cultură multilaterală, dobândită prin studierea mitologiei, aştrologiei, geografiei, ştiinţelor naturale, istoriei şi chiar arhitecturii. Profesorului i se cere o deosebită cunoaştere a tuturor acestor discipline, pentru a putea interpreta operele literare şi filosofice ale clasicilor şi a-i face pe elevi să guste frumuseţea lor. Dacă trebuie studiate lucrurile din natură şi proprietăţile lor, spune Erasmus, aceasta să se facă nu pentru a le cunoaşte, ci pentru a putea explica metaforele, comparaţiile şi figurile de stil. Iatp cum marele umanist subordonează studiul disciplinelor realiste celor umaniste şi în primul rând literaturii, apreciind că aceasta din urmă, mai ales, are o valoare educativă. Pentru ca elevul să poată gusta literatura, este necesar sa cunoască foarte bine limba, şi anume limba latină.

La începutul lucrării *De ratione studii*, Erasmus precizează că există două ***forme ale cunoaşterii***: o *cunoaştere a lucrurilor* şi o *cunoaştere a cuvintelor*.

Erasmus rezervă limbilor întreaga perioadă a tinereţii. Pentru el, studiul limbii latine clasice avea valoare nu numai pentru că asigura cunoaşterea operelor literare ale antichităţii, ci şi pentru că permitea cultivarea gustului pentru o exprimare elegantă, proprie latinei din perioada în care ea era încа o limbă vie. Astfel, însăşi studierea limbii latine avea, în concepţia sa, o valoare educativă, pe linia cultivării aceleiaşi sensibilităţi spirituale şi a bunelor moravuri.

Insistând asupra valorii educative cu caracter etic a studierii limbii şi literaturii latine, Erasmus nu scapă din vedere şi un alt asgect formativ al studiului. El pune în evidenţă necesitatea educării judecăţii elevilor prin prelucrarea cunoştinţelor. „*...Transformaţi în propria voastră gândire ideile juste şi bune pe care le luaţi de acolo (din operele clasicilor), pentru ca ceea ce scrieţi să devină gândirea şi 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 extrasc*”.

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

4.4. Juan Luis Vives — o educaţie potrivită naturii umane

Un alt reprezentant de seamă al gândirii pedagogice din epoca Renaşterii a fost **Juan Luis Vives**. Principala scriere cu caracter pedagogic a lui Vives este *Despre obiectele de învăţământ* (1531) o adevarată lucrare de pedagogie sistematică. Se cuvine să se facă precizarea că Vives, mai mult decât oricare din predecesorii şi contemporanii jăi, încearcă să-şi întemeieze teoria pedagogică pe o bază psihologica. De altfel, el a elaborat şi o lucrare cu caracter psihologic *Tratat despre suflet şi viaţă* (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 şi ea influenţată de aceea a unui alt originar din Peninsula Iberică — Quintilian. Scrierea lui Vives beneficiază însă de o experienţă practică mai bogată şi de o fundamentare psihologică, pe care n-o putuse avea înaintaşul său, cu 1450 de ani înainte.

Deşi s-a aflat sub influenţa religiei creştine, iar concepţia sa filosofică este dualistă, Vives are numeroase idei progresiste. După opinia sa, omul trebuie să trăiască în conformitate cu legile naturii. *Educaţia* să se facă *în familie*, de către mamă. Dacă familia nu poate să se ocupe de

educaţie, să se trimită copilul la o şcoală publică, într-un oraş apropiat. Vives — ca unul care a fost victima internatelor medieval adresa părinţilor îndemnul de a nu-şi lăsa copiii interni. Pedagogul spaniol — mai mult decât oricare din predecesori considera *necesară lărgirea ariei de cuprindere a învăţământului*. Mai mult, cerea organizarea unor şcoli de stat, în care să aibă acces şi cei săraci. Fiecare comună să aibă o şcoală elementară şi fiecare provincie o academie. Şi el , ca şi alţi pedagogi, a căutat locul cel mai potrivit pentru aşezarea şcolii, încât să se evite influenţele negative. Acest loc, aprecia Vives, se află pe malul mării, în vecinătatea „negustorilor cumsecade".

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

Procesul de învăţământ, după Vicens, va trebui să *înceapă de la o vârstă fragedă*, sub ***formă de joc***. Mama să-1 înveţe pe copil literele cu ajutorul jocului. Totodată, jocul este şi un mijloc de a cunoaşte aptitudinile copiilor, aşa după cum afirmase şi Quintilian.

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

Pentru a se asigura o temeinică însuşire a cunoştinţelor, acestea se vor repeta. Vives a dat indicaţii cu privire la memorarea cunoştinţelor, relevând valoarea, în acest sens, a citirii cu glas tare (participă două simţuri) şi a expunerii cunoştinţelor în faţa altora. Învăţând pe altul, elevul îşi va fixa propriile sale cunoştinţe.

Ca mijloc de stimulare a elevului la învăţătură, Vives recomanda recompensa, lauda, mustrarea, dar şi alternarea învăţăturii cu odihna şi cu exerciţiile fizice şi jocurile.

Intenţionând să iasă de sub povara tradiţiei, Vives a *încercat o selecţie a cunoştinţelor*, în vederea *precizării unui plan şi a unei programe de învăţământ*. Criteriul de selecţie îl constituie utilitatea. La început, ***între 7 şi 16 ani, se vor studia limbile***, întrucât vorbirea este cea mai necesară omului pentru comunicare. ***Mai întâi se va învăţa limba maternă*** şi numai ***după aceea limba străină***. (Erasmus cerea ca întâi să se înveţe latina şi apoi limba maternă.) De la 15-16 ani urma studiul celorlalte discipline, apreciate ca fiind mai grele - ştiinţele naturii. Studiul acestora urma să se facă prin ***observarea directă a lucrurilor şi fenomenelor***, prin ***perceperea lor prin cât mai multe simţuri.*** Pe baza datelor obţinute prin simţuri, se ajunge la reguli generale. Este prezentă astfel ideea ***metodei inductive***, ca mijloc de ridicare de la fapte la generalizări în procesul de învăţământ. Alături de ***intuiţie, conversaţie şi vizite***, Vives recomandă, pentru însuşirea şi fixarea cunoştinţelor, şi ***activitatea practică*** (Tratat despre suflet'). Prezenţa acestei îdei îl face pe pedagogul spaniel Victor Garcia Hoz să-1 considere pe Vives ca pe un înaintaş direct al teoriei americane din secolul nostru, cunoscută sub denumirea de *learning by doing* (***să se înveţe făcând***).

4.5. Aspiraţia spre omul universal - Francois Rabelais

O deosebită contribuţie la dezvoltarea teoriei pedagogice a Renaşterii a avut scriitorul francez **Francois Rabelais** (1494—1553) prin opera sa Gargantua şi Pantagruel. Opera sa este pătrunsă de ideile Renaşterii, de preţuirea culturii antice: a limbilor şi filosofiei clasice. Întreaga sa lucrare este o expresie a reacţiei faţă de biserica catolică, faţă de ignoranţa, obscurantismul şi unilateralitatea călugărilor. Prin referirile sale la problemele educaţiei, Rabelais voia să dezvăluie încă un aspect al influenţei dăunătoare pe care ignoranţa 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 procedeelor noi de educaţie, specifice umanismului Renaşterii.

Rabelais face o critică viguroasă şi multilaterală sistemului de educaţie feudal, începând cu condiţiile inumane în care sunt obligaţi să trăiască elevii în colegiile de pe lîngă mănăstiri, până la dezvăluirea consecinţelor negative ale practicii educative scolastice.

În numele omeniei, al atitudinii umaniste se ridica Rabelais împotriva nepăsării faţă de condiţiile în care erau puşi elevii să trăiască. Totodată este criticată şi ignoranţa călugărilor, care voiau să apară în faţa oamenilor ca singurii deţinători ai culturii.

Pentru a pune în evidenţă opoziţia dintre educaţia feudală de tip vechi şi ***educaţia nouă***, în spirit renascentist, Rabelais compară educaţia pe care a primit-o Gargantua de la un preceptor teolog scolastic, cu educaţia ce i-a fost dată tânărului Eudemon de către un preceptor umanist, Ponocrates. Sub îndrumarea dascălului său, Gargantua, într-un timp foarte îndelungat, nu reuşise decât să înveţe pe de rost câteva manuale, fără a i se fi cultivat inteligenţa, bunul simţ, preţuirea ordinii şi curăţeniei. Eudemon, care fusese educat de dascălul umanist, era cult, îngrijit, capabil să exprime frumos ceea ce învăţase. După această confruntare între cei doi tineri, educaţi după sisteme diferite, Gargantua este dat în seama dascălului umanist — Ponocrates. Acesta însă nu acţionează 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 educaţiei să se ţină seama de legile naturii***. Rabelais nu mai revine asupra acestei idei şi 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 educaţiei, dar el nu ascunde nici faptul că o educaţie necorespunzătoare are consecinţe dăunătoare pentru dezvoltarea naturii bune a omului.

De aceea trebuie să se manifeste ***grijă pentru alegerea educatorului***. Ca un adevărat pedagog renascentist, Rabelais pune în faţa educaţiei sarcina de a pregăti un om universal. Această „universalitate" se vădeşte în pregătirea intelectuală.

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

● educația necorespunzatoare are consecințe dăunatoare pentru dezvoltarea naturii bune a omului;

● în procesul educației să se țină seama de legile naturii;

● educația are sarcina de a pregati un „om universal";

● această „universalitate" se concretizează, în primul rând, într-o temeinică pregatire intelectuală.

Ultimele două concluzii la care ajunge Rabelais vizează, în fond, conținutul învățământului, ceea ce trebuie transmis tânarului de catre educator pentru ca formarea lui să fie deplină.

„Crezul pedagogic" al lui Rabelais, privind ***conţinutul învăţământului***, a fost expus de el *sub forma unei scrisori pe care Gargantua o scrie fiului său Pantagruel*, şi în care îi fixează un adevărat plan de învăţământ şi chiar ***un început de programă şcolară***.

Aceste îndemnuri și sfaturi pe care tatal le ofera fiului sau sunt adevarate direcții care jaloneaza pregătirea pentru viitor a fiecarui tânar:

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

● cunoașterea naturii;

● studierea medicinii, astronomiei, științelor politice, a muzicii;

● cunoașterea omului.

Dacă pentru Erasm ***obiectivul esenţial al educaţiei*** îl constituia cultivarea gustului pentru operele literare ale clasicismului antic, ***pentru Rabelais*** acest obiectiv ***îl constituie erudiţia***. Rabelais are în vedere formarea unui cunoscător atât al clasicismului, cât şi al ştiinţelor naturii. Gargantua cere fiului său:

» să înveţe mai multe limbi: greaca, latina, araba, ebraica;

» să studieze ştiinţele naturii şi să cunoască tot ceea ce se află pe pământ şi sub pământ, toate apele cu toţi peştii, toţi arborii cu toate păsările şi toate ierburile;

» să înveţe medicina, ştiinţa politică, arhitectura, astronomia şi muzica, adăugând la toate acestea, cunoaşterea omului.

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

Pentru ca ***ceea ce s-a însuşit să se poata păstra timp îndelungat, se repeta des, atât în timpul zilei, cât şi seara.*** Repetarea se făcea mai ales prin conversaţie.În această direcţie contribuţia sa este deosebită. Preceptorul umanist al lui Gargantua — Ponocrates are meritul de a fi fixat un ***regim de muncă şi odihnă*** care-i permite acestuia să folosească eficient orice oră din zi. De dimineaţă 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 ştie să alterneze efortul intelectual cu cel fizic, îndepărtând astfel oboseala.

Timpul destinat însuşirii cunoştinţelor era petrecut cu ***lectura*** de cărţi, ***vizitarea*** de diverse ateliere manufacturiere, de laboratoare, farmacii, ***confecţionarea*** de diverse „maşini automate", ***discutarea celor citite şi văzute***. Spre deosebire de Erasm, pedagogul francez caută să-1 lege pe tânăr mai mult de realităţile concrete ale lumii; el îl duce pe elevul său în natură, dar îl pune în contact şi cu produsele muncii oamenilor, cu tehnica de lucru, legând astfel şi mai mult învăţământul de viaţă. Însuşirea cunoştinţelor trebuia să se realizeze, după părerea sa, în mod activ, prin intuiţie, plăcut, pe baza stimulării interesului.

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

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

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

Întreaga pregătire intelectuală şi fizică, asupra căreia insistă aşa de mult Rabelais, trebuia să contribuie la formarea morală a tânărului, la formarea conştiinţei sale. În acest sens se întâlnește în Gargantua o caracterizare a unui personaj prin care Rabelais pune în evidenţă profilul moral al omului pe care el îl preţuia : „Nu-i habotnic, nu-i zdrenţuros şi slinos; e cinstit, voios, hotărât, cumsecade tovarăş ; muncește, trudește, îi ocrotește pe obijduiţi, îi mîngâie pe obidiţi, îi ajutorează pe betegi". Este prezentat aici profilul omului pe care îl are în vedere: cinstit, voios, hotarât, harnic, opus monahului format prin educaţia feudală: leneş, superstiţios, ipocrit.

4.6. Michel de Montaigne — gentilomul ca ideal al educaţiei

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 lucrari, 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 şi la Rabelais, întâlnim o severă critică a educaţiei de tip feudal. În critica sa însă, el insistă îndeosebi asupra caracterului mecanic al instrucţiei care se bazează exclusiv pe memorare şi care neglijează cerinţa de a se cultiva concomitent şi judecata. „*Noi nu muncim decât să ne încărcăm mintea, iar înţelegerea şi cugetarea le lasăm goale. Precum păsările cerului se duc uneori în căutarea grăunţelor şi le aduc în cioc, fără să le ştirbească, ca să le dea puilor, aşa şi dascălii noştri urmăresc ştiinţa şi o ţin pe vârful buzelor, numai ca să-i dea drumul din guşă în vânt*".

Aceiaşi profesori, care din pedantism puneau pe prim plan erudiţia, nesocotind dezvoltarea spiritului, foloseau, atunci când elevii lor nu vădeau suficientă râvnă în memorarea cunoştinţelor, pedeapsa corporală. *Montaigne se ridica împotriva folosirii bătăii*, arătând că aceasta cultivă ura copiilor împotriva ştiinţei.

Scopul educaţiei în concepţia lui î1 constituie ***formarea unui om cu corp sănătos, cu judecata bine formată şi cu un suflet duios***. Acesta este omul ***de societate - gentilomul*** — care ***are*** mai ***multă experienţă de viaţă şi judecată decât cunoştinţe***.

Deşi discută cu interes problemele pedagogice şi le acordă o mare importanţă, Montaigne nu crede în puterea educaţiei de a transforma natura umană. După părerea sa, aceasta ajută numai să se dezvoite ceea ce îi este dat omului prin natură. Ca şi Rabelais, Montaigne are în vedere educaţia fiilor de nobili, pe care o vede realizată tot prin mijlocirea preceptorului. Dacă autorul operei Gargantua insista asupra însuşirii unui mare volum de cunoştinţe, Montaigne pune accentul pe prelucrarea acestora. Elevul său trebuie să devină un om cu judecată, care reflectează asupra lucrurilor, fiind astfel capabil să-şi însuşească ştiinţa şi să acţioneze. La Montaigne predomină punctul de vedete „formative" al instrucţiei. Însuşirea ştiinţei se face pentru cultivarea judecăţii, înţelepciunii şi bunătăţii. După părerea sa, nu se cuvine să se acorde atenţie acelor cunoştinţe care „nu ne învaţă nici a gândi drept, nici a face bine". Ceea ce îl interesează pe Montaigne dintr-o ştiinţă sau dintr-o cunoştinţă este mai ales efectul său educativ, privit din două direcţii, dezvoltarea intelectuală şi educaţia morală. Este exprimată aci ideea caracterului educativ al procesului de învăţământ, asupra căruia vor insista mai târziu numeroşi pedagogi, îndeosebi Herbart. În concepţia lui Montaigne, însuşirea cunoştinţelor, dezvoltarea gândirii şi cultivarea bunătăţii constituie un tot unitar, la temelia căruia se află înţelegerea şi prelucrarea ştiinţei acumulate.

Pentru asigurarea formării gentilomului, după Montaigne, mai întâi trebuie ***să se înveţe 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, justiţia, adevărul etc. Pe această cale se ***formează judecata şi se cultivă bunătatea***. Alături de filosofie se vor studia: ***istoria, poezia, logica, fizica, geometria, retorica, limbile***.

Referindu-se la ***mijloacele de educaţie***, Montaigne insistă mai ales asupra *conversaţiei socratice*, pentru că aceasta asigură înţelegerea cunoştinţelor, stimulează gândirea elevului şi i-o dezvoltă. Conştient de faptul că dezvoltarea nu se poate realiza în afara efortului, Montaigne îndemna preceptorul să-1 *pună pe elev în situaţii care cer străduinţă*.

Altă metodă relevată de Montaigne este ***exerciţiul***, pe care el îl are în vedere atât pentru învăţarea limbilor, cât şi pentru formarea deprinderilor morale. Omul devine bun, în concepţia gânditorului francez, nu numai cunoscînd binele, ci şi exersîndu-se în practicarea acţiunilor pozitive.

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

În problema educaţiei femeii, Montaigne se situează pe poziţii tradiţionale. El considera femeia ca incapabilă să se folosească de ştiinţă şi, 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 învăţată dacă poate deosebi cămaşa de zeghea soţului ei".

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

Întemeietorul socialismului utopic — **Thomas Morus** (1478-1535) dezvoltă *în cartea I* a lucrării sale *Utopia* consecinţele sociale ale procesului de acumulare primitivă a capitalului: deposedarea ţăranilor de pământ, goana după câştig a celor bogaţi, exploatarea maselor. Cauza acestor neajunsuri, arată Morus, se află în existenţa proprietăţii 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 şi producţia au un caracter comun.

Ideile despre educaţie ale lui Morus sunt expuse îndeosebi în capitolul *Despre arte şi meserii*. Aici el susţine ideea unui învăţământ general, pentru toţi copiii, în limba maternă. Școala, organizată de către stat, asigura utopienilor un învăţământ pe baza căruia ei îşi însuşeau atât cunoştinţele teoretice „după învăţăturile din bătrâni", cât şi deprinderile de muncă pe ogoarele din vecinătatea oraşului. Munca manual constituie, pentru Morus, şi un mijloc de dezvoltare fizică a elevilor. Pe lângă agricultură, fiecare tânăr este obligat să înveţe o meserie, la alegere (zidăria, fierăria, dulgheria, ţesutul etc.). De regulă, copiii învaţă meseria părinţilor „pentru că pe cei mai mulţi, însăşi firea lor îi împinge la aceasta".

Educaţia este egală pentru bărbaţi şi femei. Bărbaţii se orientează spre acele meserii care cer un efort fizic mai mare. Cei mai dotaţi şi harnici dintre tineri, aleşi prin vot secret, sunt scutiţi de muncă fizică şi îndrumaţi să facă studii superioare. Dacă vreunul nu corespunde, este trimis înapoi printre muncitori; dacă vreun muncitor cu braţele vădeşte aptitudini deosebite pentru studii şi face progrese într-o ştiinţă sau alta, e trecut în rândul învăţaţilor, dintre care se recrutează preoţii, diplomaţii şi conducătorii.

Deosebit de valoroasă ne apare ideea continuării de către adulţi a preocupărilor pentru propria instruire. Cei mai mulţi dintre aceştia folosesc timpul liber pentru a asculta expunerile ce se ţin în faţa celor care fac studii superioare:„...o bună parte a oamenilor din popor, bărbaţi şi femei, spune Morus, îşi închină zilnic ceasurile ce le rămân slobode după munca cu braţele, îmbogăţirii minţii lor", pentru că ei văd adevărata fericire în liberarea şi luminarea sufletului lor. Sunt anticipate aci două idei contemporane: lichidarea contrastului dintre munca fizică şi cea intelectuală şi educaţia permanentă. Pe insula Utopia nu numai că toţi oamenii muncesc, dar tuturor le este proprie preocuparea de a îmbina munca fizică cu activitatea menită să le asigure dezvoltarea intelectuală şi satisfacerea cerinţelor culturale. Astfel, ei reuşesc să dobândească o dezvoltare armonioasă, purtând în aceeaşi măsură grija şi pentru cerinţele trupului, şi pentru cele ale spiritului.

Un alt raare socialist utopist care s-a ocupat în scrierile sale de problemele educaţiei a fost **Thmasso Campanella** (1568—1639). Acesta, în lucrarea sa *Cetatea soarelui*, scrisa în 1602 şi tipărită în 1623, susţine o serie de teze asemănăţoare cuacelea ale lui Morus. Ca şi utopistul englez, Campanella apreciază că izvorul tuturor nedreptăţilor sociale îl constituie proprietatea particulară. De aceea, în *Cetatea soarelui*, proprietatea este comuna, iar munca este generală şi obligatorie. Muncind toţi, durata activitaţii zilnice în producţie se reduce la 4 ore. Totodată, munca se desfaşoară pe baze ştnnţifice. În aceste condiţii se acordă mult interes pregatirii tinerei generaţii. Educaţia este o problemă de stat, iar învaţământul este general, obligatoriu şi gratuit.

La Campanella, ca şi 1a Morus, este prezentă ideea ***educaţiei armonioase*** realizată prin exerciţii de gimnastică, prin însuşirea unei largi sfere de cunoştinţe din diverse domenii şi prin învăţarea mai multor meserii. Oamemi din *Cetatea soarelui* acordă o deosebită preţuire ştiinţelor, ale căror cuceriri sunt folosite în activitatea lor productivă. Tocmai pentru a fi la curent cu ceea ce se realizeaza tn alte ţări pe plan ştiinţific, *solarienii* învaţă limbile străine. Prezintă interes motivul pentru care Campanella consideră necesara învăţarea mai multor meserii şi a mai multor ştiinţe. Cel ce învaţa o singură meserie sau ştiinţă, apreciază autorul Cetaţii soarelui, nu

numai că nu o ştie bine nici pe aceea, dar este şi insuficient dezvoltat din punct de vedere spiritual. Cei care au învăţat mai multe ştiinţe prin contact cu lucrurile din natură sunt inteligenţi şi obişnuiţi cu cercetarea lumii. Este, aşadar, subliniată ideea unui larg orizont ştiinţific, care asigura nu numai o profundă cunoaştere a unei ştiințe ci și o dezvoltare mtelectuală corespunzătoare unei activltăți eficiente.

În *Cetatea soarelui* ***învăţamântul are un carater plăcut, realizat pentru cei mici prin povestiri şi cu ajutorul intuiţiei***. Pe zidurile celor 7 circumferinţe care alcătulesc cetatea sunt desenate şi pictate figure din toate domeniile cunoaşterii umane (figuri matematice, însoţite de explicaţii, definiţii şi imagini dm viaţa diverselor popoare etc.). *Solarienii* au muzee şi laboratoare în care se fac diverse expenenţe cu character didactic; datorită utilizării intuiţiei, demonstraţiei, copii solarienilor, susţine Campanella, îşi însușesc toate ştiinţele fără efort, aproape în joacă, încă înainte de a împlini vârsta de 10 ani.

Lăsând de o parte supraaprecierea posibilităţilor copiilor de a-şi asimila la o vârstă fragedă aproape toată ştiinţa, nu putem să nu apreciem ideea pedagogică valoroasa a creşterii eficienţei instrucţiei prin utilizarea unor ***metode menite să stimuleze activitatea intelectuală a elevilor***. Spre deosebire de M. de Montaigne, la care eficienţa instrucţiei era consecinţa efectuării unor raţionamente asupra unor noţiuni filosofice, Campanella pune accentul pe contactul nemijlocit cu lucrurile, prin care este stimulată activitatea gândirii.

Ca şi la alţi umanişti, este prezentă la Campanella ideea însuşirii unei meserii pe baza cunoaşterii înclinaţiilor tinerilor. Paradoxal însă, această cunoaştere se putea obţine, după el, prin consultarea horoscopului.

Ca şi locuitorii insulei *Utopia,* solarienii adulţi, după cele 4 ore de muncă, sunt preocupaţi de dezvoltarea lor armonioasă.

Constatare:

Din tabloul teoriilor şi ideilor pedagogice din epoca Renaşterii rezultă că acestea erau o expresie a protestului noii clase, care se forma, împotriva practicii şi teoriei pedagogice de tip feudal. Orientării unilaterale, specifice educaţiei vechi, îi lua locul preocuparea pentru dezvoltarea armonioasă a omului, prin grija pentru fizicul şi sănătatea sa, ca şi pentru întreaga sa viaţă spirituală. Tocmai în vederea formăriî unui astfel de om, umaniştii secolelor XV—XVII s-au orientat spre un nou conţinut al învăţământului, dominat de cultura clasică şi împrospătat de noile cuceriri ale ştiinţelor acelei epoci. Unei noi viziuni asupra na- turii umane, a condiţuior sale de dezvoltare şi a unui nou conţinut al instrucţiei îi corespund o nouă atitudine faţă de copil — plină de solicitudine şi înţelegere — şi noi mijloace de educaţie şi instrucţie.

Chiar dacă ţelurile şi mijloacele expuse de teoreticienii educaţiei din această perioadă nu au fost totdeauna precis conturate, ele au dat un puternic impuls activităţii practice şi teoretice ulterioare, stimulând apariţia unei noi ştiinţe — 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 sa ateste acest fapt.

Începând însa 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 mănaăstirești înființate pe lânga episcopii și mitropolii (la mănăstirea Neamțu, Putna, Voronet, Bistrița ș.a.). Ștefan Bârsanescu (1971) consideră că, îndeosebi la școala care funcționa pe lânga 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 fiinta si alte scoli pe lânga bisericile cu traditie, cum a fost biserica din Scheii Brașovului care este considerată cea mai veche școala românească atestată documentar. Școlile catolice funcționau în toată Transilvania, dar și în unele orașe din Moldova și Muntenia și erau mult mai bine organizate datoriăa condițiilor care le erau create.

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

Faptul ca 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 sa organizeze desfasurarea unui învățământ în limba româna. *Scrisoarea lui Neacşu* din Câmpulung- Muscel adresată judelui Brasovului în 1521 dovedește faptul ca încă de atunci se scria și, desigur, se învăța în limba româna.

Traducerea din slavona în limba româna a textelor bisericesti reprezentă o necesitate și sunt cunoscute asemenea exemple: *Codicele Voroneţean, Psaltirea Scheiană, Psaltirea Hurmuzaki, Psaltirea Voroneţeana*. Cu atât mai necesara era traducerea cărților bisericești 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 raspândirea acestor traduceri în toate teritoriile românești. Înființarea tipografiei lui Coresi și dezvoltarea școlilor bisericești în care se învăța în limba româna a contribuit la dezvoltarea conștiinței naționale și la crearea condițiilor prielnice organizarii unui sistem de învățământ care sa raspundă nevoilor populației românești. Alături de școala din Scheii Brasovului, 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 s.a. Introducerea limbii materne în școlile din Transilvania influentează, într-o mare masură, raspândirea științei de carte în rândul unor largi categorii sociale.

Și pentru populația germană din anumite zone ale Transilvaniei se înființeaza 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 amploarea pe care o luase protestantismul în Transilvania, Stefan Bathorx creează în anul 1581 la Cluj o universitate catolică, iar ca reacție, Gabriel Bethlen înființeaza o *universitate protestanta* la Alba-Iulia în anul 1622.

Indiferent care era orientarea învățământului desfășurat în aceste universități sau în colegiile care le-au urmat, ramâne 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 *Învăţăturile 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 educaţia morală şi politică a viitorului domnitor şi a marilor boieri.

Prin „învăţăturile„ sale, Neagoe Basarab arată fiului şi urmaşiloi săi la domnie căile prin care ei pot dobândi autoritatea neştirbită în faţa boierilor.

În concepţia învăţatului voievod muntean, domnitorul este educatorul sfetnicilor şi supuşilor săi; el îşi poate asigura prestigiul şi autoritatea necesare conducătorului, atât prin exemplul său cât şi prin modul în care ştie să-şi aleagă şi să-şi formeze colaboratorii apropiaţi.

Pentru aceasta, domnul trebuie să fie „desăvârşit şi întreg", adică întotdeauna echilibrat şi cumpătat. „*Că dacă vor vedea alţii cum faci tu, şi aceia vor vrea iar aşa să facă, şi fiind tu domn, vor vrea să privească la acelea ce şi tu vei privi*".

Exemplul nu ajunge; domnul trebuie să-şi depăşească în învăţătură şi înţelepciune boierii. Ştiindu-1 cu minte, boierii îl vor respecta şi urma, altfel, va fi domn numai cu numele. Numai domnul înzestrat cu minte va putea da altora învăţătură, numai el va putea fi slujit cu dragoste şi cinste.

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

În repetate rânduri Neagoe Basarab revine asupra îndemnului ca domnul să se păstreze întotdeauna „desăvârşit şi întreg". „Cuvântul al 21-lea" din „învăţături" constituie un elogiu adus minţii, pe care Neagoe o înţelege ca o forţă raţională capabilă să domine pornirile instinctive. *Mintea* — în accepţiunea voievodului muntean aminteşte de sufletul raţional al lui Aristotel, care ţine sub ascultare sufletul vegetativ şi pe cel animal.

Acest tip de dom, după autor, călăuzit în toate faptele sale de raţiune, se va purta cu slujitorii şi supuşii săi ca un grădinar care la timp potrivit îşi curăţă grădina de ramuri uscate. Întotdeauna va proceda însă „cu lege şi judecată". Criteriul de alegere a sfetnicilor îl va constitui nu *originea,* ci *meritul*. Un domn instruit, călăuzit de raţiune, nu poate să-şi aleagă sfetnici decât dintre aceia care au făcut dovada credinţei şi capacităţilor lor intelectuale. Aceasta, cu atâi mai mult cu cât bunele tovărășii vor avea effect pozitiv asupra dezvoltării domnului însuși.

Voievodul român îşi propunea să schimbe cursul unor tradiţii care frânau progresul ţării (domni lipsiţi de autoritate, care se lasau conduşi de marii boieri sau de propriile lor capricii, gata să-şi părăsească ţara atunci când hotarele ei erau călcate de duşmam). Dacă intreaga ţară se află în puterea domnului, această putere se cere să fie ea însăşi călăuzită de raţiţiune şi patriotism.

STUDIUL INDIVIDUAL 4. (6)

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

2. Argumentați masura 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 pamânteasca"; „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 catre 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 învăvțământul 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 şi matematica, pentru care a avut o deosebită predilecţie. Un timp, a funcţionat ca professor la Universitatea din Padova, dar, nemulţumit de comportarea studenţilor, se retrage şi deschide un alt colegiu, de data aceasta la Veneţia. După un timp, prin 1422—1423, răspunde chemării unui marchiz de a deschide la *Mantova* o şcoală, într-o vilă pe care acela i-a pus-o la dispoziţie. ***Vila*** era cunoscută sub numele de *gioiosa - casa bucuriei şi a desfătării*; da Feltre a transformat vechea denumire în ***giocosa - casa voioşiei, a jocului***. Noua şcoală se afla în parcul palatului, iar Rambaldoni a căutat să profite de toate avantajele pe care i le oferea o astfel de aşezare. La început, şcoala cuprindea numai pe copiii marchizului. Treptat, s-au adăugat şi alţii, numărul lor ajungând până la 70. Alături de fii de nobili, unii dintre ei veniţi din Grecia, Franţa şi Germania, da Feltre a reuşit să aducă şi copii săraci, pe care-i ţinea într-o casă vecină, dar îi instruia împreună cu ceilalţi. Numărul relativ mare al elevilor l-a obligat să-şi apropie numeroşi colaboratori, de diverse specialităţi: gramatici, dialecticieni, matematicieni, pictori, dansatori, cântăreţi vocali, profesori de călărie. Aşa 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 înclinaţiilor copiilor, îmbinarea supravegherii cu disciplina blândă, preocuparea pentru cultivarea unei exprimări frumoase, după modelul retoricii romane, instruirea publică în locul celei cu preceptor ş.a. Toate aceste elemente ne duc cu gândul la un pedagog antic şi anume la *Quintilian*. Într-adevăr, da Feltre a fost influenţat de acesta. Tocmai în timpul în care îşi făcea studiile, lucrarea lui *Quintilian* „Institutio oratoria”a fost pusă în circulaţie de un florentin, iar unul dintre profesorii săi de la Padova îi populariza conţinutul cu un deosebit entuziasm. Dealtfel, unul din elevii lui da Feltre vorbeşte în mod expres despre admiraţia dascălului său pentru marele retor roman.

Şcoala de la Mantova nu s-a desfiinţat odată cu moartea lui Vittorino da Feltre (1446). La conducerea ei s-au perindat o serie de elevi de-ai săi. Aceştia însă n-au reuşit să-i menţină vechiul renume şi, treptat, a decăzut.

Contemporan şi prieten cu Rambaldoni a fost un alt practician al şcolii în Renaştere - **Guarino Veronese**, care a condus o şcoală asemănătoare la Ferrara. Şi 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-şi petreacă anii copilăriei şi tinereţii în mănăstiri. După ce studiază la şcoli mănăstireşti din Olanda, obţine o bursă pentru Paris şi are prilejul să cunoască direct faimosul colegiu *Montaigu*, la care se referă şi Rabelais în „Gargantua”. Către sfârşitul seco- lului XV vizitează Oxfordul şi leagă prietenie cu Thomas Morus. De acolo pleacă din nou la Paris şi publică o culegere de texte din autori clasici, la care adaugă scurte comentarii, pe care o intitulează *Adagia*. Lucrarea, care cunoaşte curând a doua ediţie (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 şi-a început şi studiile, continuându-şi apoi pregătirea la Paris. În 1519 era profesor la Louvain. Tot acum face cunoştinţă cu Erasmus, pentru care a păstrat o deosebită afecţiune întreaga sa viaţă. În 1523 devine profesor la Oxford, unde se remarcă prin erudiţia şi eleganţa formei prelegerilor sale.

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

La invitaţia reginei Angliei, de origine spaniolă, scrie o lucrare pentru educaţia fiicei acesteia De ratione studii puerilis (1523). Tot în Anglia a scris şi Institutio feminae christianae (Despre educaţia femeii creştine) — 1524.

Deoarece regele Angliei, Henric al VlII-lea, s-a despărţit de soţia sa, Vives cade în dizgraţia curţii şi părăseşte Anglia. Se instalează la Bruges şi se consacră studiului şi elaborării operelor sale.

Dorinţa sa dea lega şcoala de viaţă, ca şi teza luării în considerare a particularităţilor individuale ale copiilor 1-au condus pe Vives la problema orientării profesionale. Indicaţiile sale sunt cu totul inedited 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 şi a decide, cu afecţiune părintească şi o judecată severă, către ce trebuie să dirijeze pe fiecare, după aptitudinile sale predominante...“ .

În ceea ce priveşte educaţia morală, aceasta se află sub influenţa celei religioase. Înaintea lui Fenelon, Vives manifestă preocupare şi pentru educaţia femeii, punând accentul pe dezvoltarea însuşirilor morale, cărora le este subordonată întreaga instrucţie.

Francois Rabelais (1494—1553)

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

Michel de Montaigne (1533—1592)

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

JURNAL DE UNITATE

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

SEMINAR 4. (2)

Premisele care au condus la laicizarea învățământului și inițierea cercetării științifice în perioada renașterii și reformei. Educația și învățământul în țările Române

Sarcini:

▪ studiați și analizați sursa de specialitate complementară „Umanismul și renașterea”, disponibil: https://administrare.info/domenii/istorie/4166-umanismul-si-renasterea

▪deduceți despre specificul curentului de gândire umanist în epoca Renașterii (sec. XIV-XVI);

▪conchideți despre mișcarea umanistă în Europa Occidentală;

▪detectați ce redescoperă umanismul;

▪clarificați particularitățile mișcării umaniste în spațiul românesc;

▪argumentați: a) pentru ce trebuie apreciați reprezentanții umanismului românesc; b)cum umaniștii au procedat la laicizarea gândirii și cercetării în țările Române;

▪descrieți cum se manifestă umanismul în țările Române;

5. CONSTITUIREA PRIMELOR TEORII MODERNE CU PRIVIRE LA EDUCAȚIE

5.1 Francis Bacon, René Descartes - noi orizonturi în teoria si practica educatiei

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

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

5.4 John Locke — educaţia gentlemenului

5.5 Educaţia şi instrucţia în ţările 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 noua 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 pozitia 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 sa își orienteze cercetarile 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 faţă de cultura antichitaţii greco-latine, începe să se înfiripe o nouă direcţie în cultura europeanii, care considera mai firească orientarea cercetărilor şi a cunoaşterii spre problemele naturii şi 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 si practica educatiei

Cel mai de seamă exponent al acestei noi orientări a fost filo soful englez **Francis Bacon** (1561-1626). Pentru filosoful englez are valoare acea cunoştinţă care permite omului să acţioneze cu eficienţă pe plan practic, care-i amplifică puterile.

A cunoaşte natura înseamnă, în concepţia sa, a poseda capacitatea de a o stăpâni. *Atâta ştim, cât putem*. Dar, pentru ca omul să fie în stare să stăpânească natura, trebuie să-i cunoască legile şi să acţioneze potrivit lor.

De aici faimoasa expresie, devenită mai târziu ***principiu***, a lui Bacon: nu putem porunci naturii decât supunându-ne ei. Condiţia 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" şi sunt grupate în mai multe categorii, evidențiind: „*idolii forului*" şi „*idolii teatrului*".

„Idolii forului" sunt datoraţi diverselor forme ale vieţii sociale; ei sunt provocaţi mai ales de faptul că oamenii cunosc mai întâi cuvintele, care nu sunt decât simple semen şi apoi lucrurile. De aceea, de multe ori, aceste semne nu corespund lucrurilor. Iată o primă reacţie faţă de învăţământul preponderent filosofic şi verbalist al secolelor XV şi XVI, reacţie ce va fi dezvoltată şi conturată într-o nouă teorie pedagogică de J. A. Comenius.

„Idolii teatrului" sunt constituiţi din sistemele filosofice vechi, care, ca şi în teatru, înlocuiesc realitatea cu ficţiunea; astfel de „idoli" trec din generaţie în generaţie prin mijlocirea şcolii. Pentru a putea cerceta natura în mod obiectiv, oamenii trebuie să se elibereze de autoritatea sistemelor filosofice vechi, să se sileaască deci să uite ceea ce au învăţat în şcoala dominată de spiritul antichităţii.

Odată eliberaţi de „idoli”, oamenii pot trece la cunoaşterea fenomenelor, şi anume la descoperirea cauzelor acestora.

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

Metoda inducţiei, ridicarea de la particular la general, nu era nouă, ea fusese propusă încă de Aristotel; dar, aşa după cum afirma P. P. Negulescu, pe când la Aristotel inducţia se întemeia pe o simplă colecţie de cazuri pozitive, Bacon pune la baza ei ***principiul cauzalităţii***, prin mijlocirea cazurilor negative. Filosoful englez nu se mulţumeşte numai să constate coexistenţa a două fenomene, pentru că aceasta poate fi întâmplătoare, ea nu exprimă neapărat o relaţie cauzală. El propune să se cerceteze şi condiţiile în care apariţia unui fenomen nu presupune şi existenţa celuilalt.

Întemeierea cunoaşterii umane pe observaţie, pe experienţă este expresia unei concepţii filosofice *empiriste*. Bacon a fost, fără îndoială, un reprezentant al empirismului, dar, aşa cum subliniază C. I. Gulian, nu al unui empirism mărginit, întrucât el a relevat rolul teoriei alături de experienţă.Tocmai acest empirism al lui Bacon, relevat în teoria metodei inducţiei, constituie marea sa contribuţie la dezvoltarea filosofiei moderne, ca şi impulsul pe care l-a dat dezvoltării teoriei pedagogice.

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

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

Tot Bacon a avut ideea constituirii unei societăţi de savanţi, care prin activitatea lor să împingă dezvoltarea ştiinţei pe noi culmi. Pe baza sugestiilor sale a fost creată în Anglia *Societatea regală pentru inaintarea ştiinţelor* (1662), urmată apoi de *Academia de ştiinţe din Franţa* (1666) şi de *Academia din Berlin* (1710).

Rene Descartes (1596—1650) a realizat şi el o comparaţie între dezvoltarea ştiinţelor din prima jumătate a secolului al XVII-lea şi dezvoltarea filosofiei, formulând concluzia, ca şi Fr. Bacon, că rămânerea în urmă a acesteia se datoreşte metodei utilizate.

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

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

Chiar dacă metodele pe care le propun cei doi mari filosofi sunt diferite, importanţa lor constă tocmai în insistenţa cu care au demonstrate 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 şi în domeniul teoriei educaţiei.

Filosofia carteziană a avut şi alte consecinţe asupra concepţiilor despre educaţie. Astfel, a stimulat încrederea în capacitatea oamenilor de a se educa: „...raţiunea, scria filosoful francez în *Discurs asupra metodei*, este, în mod firesc, egală la toţi oamenii; şi astfel, diversitatea vederilor noastre nu provine din aceea că unii au mai multă raţiune decât alţii, ci numai din aceea că ne conducem gândurile pe căi diferite, şi nu avem în vedere aceleaşi lucruri”.

Raţionamentul cartezian a impus ca scop al educaţiei dezvoltarea raţiunii. Dacă Bacon pusese accent pe cunoaşterea naturii prin experienţă, contribuind astfel la stimularea orientării practice a învăţământului anglo-saxon, teoria filosofică a lui Descartes a sprijinit constituirea unei direcţii predominant teoretice a învăţământului 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.

Concepţia lui Descartes a stimulat manifestarea unei alte orientări a învăţământului, aceea care punea accentul pe dezvoltarea raţiunii, pe cultivarea gândirii critice, pe ideea că adevărul se impune raţiunii prin claritate şi distincţie. Claritatea ideilor a devenit şi o condiţie a unui comportament moral; numai cel ce are idei limpezi este în stare să se orienteze conştient şi 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 cerinţelor acelor vremuri. Ele au fost preluate, adaptate şi dezvoltate în diverse ramuri ale ştiinţelor; ele au grăbit procesul de modernizare a învăţământului şi de dezvoltare a teoriei privind educaţia, potrivit noilor cerinţe, ale burgheziei care, crescută numeric şi întărită pe plan economic, îşi elabora o cultură şi o ideologie proprie.

5.2. Jan Amos Komensky – sistem pedagogic care a contribut la fundamentarea învăţământului modern

Învăţământul organizat în spiritul umanismului renascentist, în care ponderea principală o avea studierea operelor clasice eline şi latine, a devenit curând necorespunzător cerinţelor unei societăţi în continua ascensiune economică şi socială. Deşi a constituit un progres faţă de învăţământul de tip feudal, prin elementele laice şi realiste pe care le-a promovat, şcoala din secolele XV şi XVI a continuat să aibă un character livresc, să pună accentul mai ales pe erudiţie şi elocinţă, rămânând insuficient legată de nevoile vieţii practice. Spre sfârşitul secolului al XVI-lea şi începutul secolului următor a apărut însă tot mai evidentă necesitatea unui învăţământ în stare să formeze lucrătorii de care industria manufacturieră avea nevoie. Accentul urma să se pună nu pe studiul limbii latine, pe învăţarea cuvintelor, ci pe cunoaşterea naturii, a lucrurilor, deci pe ştiinţe. În locul unui erudit, al unui om de societate, care se ţinea departe de orice acţiune legată de producerea şi schimbul bunurilor materiale, şcolii i se cerea, cu tot mai multă insistenţă, formarea unor oameni de acţiune, practici.

Noul conţinut, predat în limba maternă, a impus adoptarea şi a unor noi metode de învăţământ, care să înlesnească parcurgerea de către elevi a drumului de la concret la abstract. Însăşi *constituirea unor literaturi naţionale* - italiană (Dante, Petrarca, Boccaccio), franceză (Rabelais, Corneille, Racine, Moliere), engleză (Shakespeare, Millon) etc. — *a creat condiţii pentru utilizarea elementelor concrete, a exemplelor chiar în predarea limbii, a gramatici*i.

Noile vremuri cereau nu numai organizarea învăţământului realist, instruirea într-un ritm mai susţinut a tinerelor generaţii, ci şi extinderea instituţiilor şcolare, cuprinderea unui număr mai mare de copii în procesul instructiv organizat. Toate acestea, conţxnut realist, număr mai mare de elevi, nevoia accelerării ritmului lor de instruire, au făcut să apară intense preocupări pentru problemele de metodă şi de organizare a procesului instructiv.

Cuceririle dobândite în domeniul cunoaşterii naturii i-au convins pe oamenii de ştiinţă că ei pot interveni eficient în desfăşurarea fenomenelor lumii fizice numai dacă acţionează în conformitate cu legile ei. Este reluată astfel ideea necesităţii respectării naturii şi în activitatea educativă - idee exprimată încă din antichitate de către Aristotel.

Cel care a reuşit să exprime pe plan pedagogic în cel mai înalt grad cerinţele de dezvoltare ale societăţii 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 şi mulţi alţi cehi din secta fraţilor boemieni sunt obligaţi să părăsească patria şi să se adăpostească în orăşelul polonez Leszno (1628). Aici continuă să fie professor şi director al gimnaziului sectei; tot aici scrie unele din cele mai importante lucrări ale sale, cum este, de pildă, ***Informatorul şcolii materne*** în care tratează, pentru prima dată, problemele educaţiei în familie a copilului de vârstă preşcolară.

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

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

În 1631 pedagogul ceh publică o nouă lucrare, care îl face repede cunoscut aproape în întreaga Europă, şi 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 şi 4 asiatice. Autorul acestei lucrări a căutat să înlesnească copiilor învăţarea limbii latine în strânsă legatură cu cunoaşterea lucrurilor şi cu ajutorul limbii materne. ***Poarta deschisă a limbilor*** - „Ianua" poate fi socotită ca o adevărată enciclopedie, care oferea copiilor posibilitatea de a cunoaşte cele mai variate aspecte ale naturii şi vieţii sociale. Noutatea unei astfel de lucrări consta nu riumai în metoda de învăţare a limbii pe care o preconiza, ci şi în conţinutul ei bogat, legat de realităţile vieţii imediate a copilului.

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

Opera cea mai importantă a marelui pedagog ceh, aceea care 1-a impus peste veacuri, rămâne însă ***Didactica magna***, scrisă în 1632 şi tipărită în latineşte în 1657 în ***Opera didactica omnia***. Aici Comenius îşi prezintă concepţia sa asupra scopului şi puterii educaţiei, asupra instrucţiei şi organizării învăţământului, asupra educaţiei morale. *Didactica magna* oferea cititorilor „arta de a învăţa pe toţi 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 conţinutul din „Ianua", Comenius oferă copiilor posibilitatea de a veni în contact cu obiectele şi fenomenele din natură, cu meşteşugurile şi artele şi cu aspectele principale din viaţa oamenilor. Pe drept cuvânt *Orbis sensualium pictus* poate fi socotită o enciclopedie ilustrată pentru copii. În elaborarea ei, autorul a ţinut să aplice atât concepţia sa pansofică, cât şi principiul intuiţiei. Orientarea „pansofică" a manualului rezultă şi din subtitlul dat de autor: „Prezentarea şi denumirea tuturor lucrurilor fundamentale din lume şi a tuturor acţiunilor din viaţă".

Pentru a înţelege mai bine concepţia pedagogică a lui J. A. Comenius, este necesar să se cunoască ***influenţele*** care s-au exercitat asupra formaţiei sale, îndeosebi asupra aceleia ***filosofice şi social-politice***.

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

1) orientarea realistă a conţinutului procesului de învăţământ;

2) principiul intuiţiei;

3) principiul educaţiei în conformitate cu natura.

Comenius a pus bazele unei concepţii pedagogice „moderne".

b) O influenţă pozitivă asupra formaţiei sale a avut-o concepţia social-politică a sectelor din Boemia. Pe plan social-politic aceste secte se ridicau împotriva feudalismului, a catolicismului şi dominaţiei habsburgice. Fiind în contact permanent cu o organizaţie religioasă, persecutată de oficialităţi şi care-şi exprima opoziţia faţă de asupritori, pedagogul ceh a devenit în bună măsură un exponent al revoltei poporului său împotriva asupririi sociale şi naţionale.

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

c) Alături de influenţa filosofiei materialiste şi a poziţiei social-politice a maselor nemulţumite de asuprirea feudală, asupra concepţiei acestui mare pedagog o deosebită înrâurire a avut-o umanismul Renaşterii, care vedea în om fiinţa cea mai perfectă de pe pământ, capabilă să se transforme pe sine şi, odată cu aceasta, să transforme şi societatea.

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

d) Concepţia pedagogică a celui care a fost considerat un Galilei al educaţiei s-a putut constitui datorită nivelului la care se ridicase însăşi practica şi teoria asupra educaţiei în acea

epocă. Secta din care făcea parte Comenius avea şcoli bine organizate. Şi în celelalte ţări vecine cu patria sa era tot mai puternică tendinţa de a se depăşi tehnica didactică a evului mediu. Se căuta o nouă organizare a şcolii, a procesului de învăţământ, care să asigure instruirea într-un timp mai scurt a unui număr mai mare de elevi. Această preocupare era prezentă chiar şi în şcolile pe care pedagogul ceh însuşi le-a condus. Pe de altă parte, ideile noi asupra educaţiei, exprimate de oamenii de cultură ai Renaşterii, îi ofereau lui Comenius un punct de pornire cu mult superior aceluia pe care 1-au avut ei la vremea lor. Marele pedagog s-a sprijinit, aşadar, în elaborarea concepţiei sale asupra educaţiei nu numai pe umamsmul renascentist, ci şi pe practica şi teoria pedagogica elaborata in numele acestui umanism.

Teoria pedagogică a lui J. A. Comenius a apărut nu numai ca o expresie a cerinţelor societăţii din prima jumătate a secolului al XVII-lea, ci şi ca o consecinţă a dezvoltării teoriilor anterioare asupra educaţiei. Ei a putut oferi soluţii eficiente şcolii din epoca sa şi datorită faptului că teoriile predecesorilor săi— Vives, Ratichius ş.a. îi oferiseră valoroase puncte de pornire pentru realizarea marii sale sinteze.

J. A. Comenius a trăit într-o epocă de tranziţie, între evul mediu şi epoca modern, epocă răvăşită de contradicţii ascuţite. Concepţia sa despre lume, ca şi cea pedagogică, este şi ea plină de contradicţii. Pe de o parte, convingerea că lumea are o existenţă obiectivă, iar pe de alta, credinţa că lumea este o creaţie a lui Dumnezeu; de o parte poziţia materialistă, conform căreia lumea trebuie şi poate fi cunoscută prin simţuri, iar pe de alta, admiterea tezei idealiste a cunoaşterii prin revelaţie. Deşi concepţia 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 cunoaşterii, ca şi ideile sale social-politice, expresie a protestantismului şi patriotismului său, constituie *temelia* pe care şi-a construit partea viabilă a nemuritoarei sale *concepţii pedagogice.*

1) Întemeindu-se pe constatarea că societatea contemporană lui se baza pe nedreptate şi inegalitate, marele pedagog aprecia că din această situaţie a decurs şi coruperea oamenilor. *Este necesară deci o* ***schimbare a societăţii şi o transformare a omului****. Aceasta se poate realiza* ***prin educaţie***, „...nu există o cale mai eficace pentru înlăturarea coruperii umane decât justa învăţare a tineretului". Educaţia tinerei generaţii, mai ales aceea realizată în spirit pansofic, cultivând individului înţelepciunea, transformă însăşi societatea în care această înţelepciune se va instaura.

Pornind de la o astfel de înţelegere a rolului educaţiei, Comenius se adresează conducătorilor de state şi ai bisericii, îndemnându-i să acorde toată atenţia ***organizării învăţământului*** „...dacă dorim să avem biserici, state şi gospodării bine aşezate şi înfloritoare, atunci trebuie, înainte de orice, să punem în ordine şcolile noastre şi să le facem să înflorească". El era profund nemulţumit de şcoala epocii sale, care nu corespundea nici pe departe menirii ei. Datorită numărului redus de şcoli şi taxelor foarte mari, numai un cerc restrâns de copii şi tineri se putea instrui; accentul se punea însă pe învăţarea cuvintelor, nu a lucrurilor; acest conţinut, ca şi caracterul greoi al metodelor de învăţământ, determina un progres extrem de lent în instruirea elevilor. Era dificil mai ales studiul limbii latine, a cărei însuşire cerea un timp foarte îndelungat. „De unde poate proveni o astfel de pierdere de timp şi de muncă dacă nu dintr-o metodă defectuoasă? se întreabă pe bună dreptate Comenius. Într-o astfel de şcoală, precizează el, ***cu un conţinut şi metode*** necorespunzătoare, nu se pot pregăti tineri folositori societaţii, cu atât mai mult cu cât accentul se pune pe instrucţie, neglijându-se educaţia. Acestei şcoli, cu trăsături specifice epocii feudale, pedagogul ceh îi opune o altă şcoală, menită să răspundă cerinţelor unei noi societăţi.

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

secundare, care servesc vieţii acesteia: a) *cunoaşterea de sine şi a vieţii înconjurătoare* ; b) *stăpânirea de sine* şi c) *năzuinţa spre Dumnezeu*.

Primul scop sau primul aspect al formării omului implică dobândirea de cunoştinţe, căci numai dacă el cunoaşte raţiunea tuturor lucrurilor i se poate acorda pe drept titlul de fiinţă raţională. Pentru denumirea acestui prim scop secundar al educaţiei este folosit termenul de *erudiţie* (cultură). Atingerea *celui de-al doilea scop - virtutea* (moralitatea) îi oferă omului posibilitatea de a-şi conduce propriile sale acţiuni. În sfârşit, *cel de-al treilea scop* presupune *cultivarea sentimentului de religiozitate, de pietate*. Aceste trei ***părţi ale educaţiei***: *erudiţia, virtutea şi pietatea*, constituie, în concepţia lui Comenius temelia vieţii acesteia şi „a celei viitoare". Celelalte: ***sănătatea, frumuseţea, bogăţia*** sunt adause secundare, podoabe exterioare. Deşi printre aspectele educaţiei nu figurează şi ***educaţia fizică***, marele pedagog a acordat acesteia toată importanţa, considerând că de starea corpului depinde activitatea spiritului uman. Deosebirea dintre poziţia sa şi cea tradiţională rezultă şi din locul pe care-l ocupă cultura în ierarhia „scopurilor jecundare" ale educaţiei. Pe primul plan nu se află cultivarea religiozităţii, ci ***cunoaşterea lucrurilor***. De aici şi locul pe care îl ocupă în lucrările sale, mai ales în „Didactica magna" şi „Orbis sensualium pictus", preocupările pentru educaţia intelectuală.

Astfel, deşi Comenius ***începe abordarea problemei scopului educaţiei de pe poziţii de teolog***, soluţia la care ajunge este corespunzătoare cerinţelor epocii moderne în care trăieşte — ***ancorarea omului în realitatea pe care i-o oferea natura şi societatea***.

3) ***Concepţia*** sa înaintată ***asupra educaţiei*** este pusă în evidenţă şi de modul în care rezolvă problema puterii educaţiei. Nu numai că ***se situează pe poziţiile optimismului pedagogic***, dar el caută să şi argumenteze acest optimism.

După parerea lui Comenius formarea omului presupune dobândirea culturii, a virtuţii şi a pietăţii. La naştere, copilul nu posedă decât „seminţele", aptitudinile pentru ştiinţă, moralitate şi religie. Ele devin un bun al fiecărui om numai prin educaţie. Lipsit de contactul cu societatea, lipsit de educaţie, omul rămâne o fiinţă sălbatică.

Întrucât aspectul principal al formării omului îl constituie cultura, dobândirea cunoştinţelor, atenţia lui Comenius se îndreaptă spre demonstrarea capacităţii omului de a-şi asimila cunoştinţele.

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 sămânţă în care, deşi nu există forma plantei, se află în realitate planta, care, în anumite condiţii prinde rădăcini, creşte şi îşi formează ramuri, cu frunze, flori şi fructe. Spiritul uman cuprinde lumea, macrocosmosul, tot aşa după cum sămânţa cuprinde în sine planta. Mai precis, sămînţa conţine în sine numai posibilitatea dezvoltării unei plante, iar spiritul numai putinţa cunoaşterii de sine şi a lumii înconjurătoare. Dobândirea acestei cunoaşteri implică intervenţia educaţiei.

În afară de aceasta, omul este înzestrat cu simţuri, prin mijlocirea cărora „sufletul rational" obţine cunoştinţele („nu există nimic în lume pe care omul înzestrat cu simţuri şi raţiune n-ar fi în stare să le înţeleagă", Cap. V, 6).

Pe lângă faptul că are *aptitudinea* de a cunoaşte, că posedă *simţuri* cu ajutorul cărora dobândeşte cunoştinţe despre tot ce există mînafara lui, omului îi este dată şi dorinţa de a şti, tendinţa spre activitate.

Tocmai pentru că posedă aptitudini pentru cultură, simţuri cu care dobândeşte cunoştinţe şi dorinţa de a şti, omul întruneşte toate calităţile pentru a putea fi educat. Mai mult, la naştere, 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 influenţa ce se exercită asupra sa.

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

Ca o consecinţă a concepţiei cu privire la puterea educaţiei şi a convingerilor sale social-politice avansate, pedagogul ceh s-a situat pe o poziţie democratică în ceea ce priveşte ***organizarea învăţământului***. El cere să se creeze şcoli pentru toţi: şi pentru bogaţi, şi pentru săraci; şi pentru cârmuitori, şi pentru supuşi; şi pentru băieţi, şi pentru fete. Cârmuitorii au nevoie de instrucţie pentru a deveni capabili să conducă cu înţelepciune; supuşii, să înveţe să asculte cu bunăvoinţă, cei talentaţi, pentru a fi cât mai folositori societăţii.

Spre deosebire de poziţia predecesorilor săi, Comenius consideră că fetele sunt tot atât de capabile ca şi băieţii de a-şi însuşi ştiinţele, întrucât sunt înzestrate cu un spirit vioi şi cu pricepere („de multe ori mai mult ca bărbaţii”) şi pot ajunge şi ele la „ranguri înalte” sau la îndeletniciri care presupun un grad mai înalt de instrucţie.

Poziţia aceasta democratică îl ridică pe marele pedagog cu mult deasupra gânditorilor din epoca Renaşterii — Erasm, L. B. Alberti, M. de Montaigne ş.a. care, deşi susţineau necesitatea instruirii femeii, nu considerau necesar ca aceasta să facă studii ştiinţifice.

Întreaga operă a lui Comenius este pătrunsă de încredere în puterea educaţiei, dar în mod deosebit această idee este prezentă în principala sa operă „Didactica magna”: toţi pot învăţa toate. Încrederea în perfectibilitatea genului uman, în puterea educaţiei asupra individului şi societăţii este mereu prezentă.

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

Pentru a demonstra justeţea tezelor sale pedagogice, Comenius foloseşte 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 desfăşurată de grădinar, pictor şi arhitect în spiritul aceleiaşi legi. Pedagogul ceh ţine astfel să releve în permanenţă paralelismul dintre om şi natură. Evidenţiind variate aspecte ale conformităţii cu natura, autorul *Marii didactici* voia să scoată mai puternic în relief abaterile şcolii de la legile naturii. În concluzia argumentării sale stabileşte modul în care activitatea educativă se poate îndrepta, pentru ca să devină conformă cu natura. Procedând astfel, adică deducând regulile şi principiile educaţiei din „legile“ naturii, Comenius avea convingerea că a dat mai multă greutate argumentării sale, că a dat un temei ştiinţific tezelor sale pedagogice.

Una din numeroasele sale legi, din care se deduc reguli şi principii asupra educaţiei, este formulate în aceşti termeni: „natura aşteaptă timpul potrivit”. Pasărea îşi scoate puii la timp potrivit, primăvara, când nu este nici prea frig, nici prea cald. La fel procedează şi grădinarul care plantează pomii, tot la timp potrivit - primăvara. De aceeaşi lege caută să ţină seama şi arhitectul în activitatea sa de construcţie. Şcoala însă se abate de la acest principiu; nu alege timpul potrivit pentru exersarea spiritelor, nu asigură un progres treptat. Cum se poate asigura îmbunătăţirea activităţii şcolare? Instrucţia să se înceapă de la o etate fragedă, în primăvara vieţii; să se aleagă orele cele mai potrivite pentru studiu, şi anume cele de dimineaţă etc.

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

Ceea ce este demn de reţinut din sistemul de argumentare al lui Comenius nu este faptul că n-a reuşit să pună la baza teoriei sale legi autentice, ale naturii şi educaţiei, ci că a introdus ideea deosebit de preţioasă a *existenţei unor legităţi ale fenomenului educativ*. Ca orice alt fenomen al lumii acesteia, al naturii, după Comenius, educaţia îşi are legile sale, care imită legile naturii şi a căror cunoaştere şi respectare asigură eficacitatea activităţii educatorilor.

Dacă predecesorii lui Comenius s-au limitat să formuleze unele idei cu privire la educaţie, el face un mare pas înainte, vrând să constituie o ştiinţă a educaţiei; iar aceasta îşi aducea temeiurile din legile naturii. Ea se construia deductiv. O astfel de metodă de construcţie prezentă mai multă garanţie.

Principiul conformităţii educaţiei cu natura înseamnă, în concepţia lui Comenius, mai ales desfăşurarea acţiunii educative pe baza respectării legilor specifice naturii exterioare omului. La pedagogul ceh însă, conformitatea cu natura are şi o altă accepţie - educaţia să se facă ţinîndu-se seama de treptele de dezvoltare ale individului, de particularităţile de vârstă.

Pornind de la principiul „natura acţionează la timpul său" Comernus formulează următoarea concluzie: „Tot ce trebuie învăţat trebuie să fie distribuit corespunzător treptelor de vârstă, astfel încât să nu se predea mmic ce ar depăşi capacitatea de înţelegere respectivăCf (Cap. XVI, 10). Să se respecte deci legile dezvoltării naturii umane.

Locul principal în argumentarea pedagogului ceh îl ocupă primul aspect al conformităţii cu natura, adică respectarea legităţii naturii în genere. Cel de-al doilea aspect l-a condus pe Comenius la alcătuirea unei ***periodizări a vieţii omului în creştere***, care cuprinde 4 perioade a câte 6 ani: prima copilărie (0—6 ani), a doua copilărie (6—12 ani), pubertatea şi adolescenţa (12—18 ani) şi tinereţea (18—24 ani). În *Pampaedia*, cum se va vedea, periodizarea cuprinde întreaga viaţă a omului.

Acestei *periodizări îi corespunde un anumit sistem de instrucţie*, anumite instituţii de educaţie. Până la 6 ani copilul îşi primeşte educaţia în familie. De la 6 ani educaţia se face în şcoli, în colegii şi academii. Familia însp nu va aştepta perioada de şcolaritate, ci va începe acţiunea ei educativă de la cea mai fragedă vârstă, pentru a se asigura dezvoltarea normala a copilului.

În perioada celei de-a doua copilării (6—12 ani) este de preferat ca educaţia să se realizeze în şcoală. Şi în această privinţă natura ofera un exemplu ce trebuie imitat. După cum mediul cel mai prielnic pentru peşti îl constituie heleşteiele, iar pentru pomi-livada, tot aşa, pentru copii, locul cel mai potrivit pentru dezvoltare îl oferă şcoal. Şcoala este atelierul umanităţii", aici se formează omul ca om, pregătindu-se pentru viaţa socială.

5) Domeniul pedagogiei căruia Comenius îi acorda o deosebită importanţă şi în care el îşi aduce o contribuţie de prim ordin este ***didactica*** — în sensul în care o înţelegem noi astăzi ***ca teorie a procesului de tnv***

Sesizând cerinţele secolului său, el a demonstrat necesitatea unui nou conţinut al învăţământului; înţelegând importanţa desfăşurării procesului de învăţământ în conformitate cu anumite norme didactice ***a elaborat un sistem de principii***, care — după părerea sa decurgeau din înseşi „legile" naturii; cerinţa epocii de a se asigura *instruirea unui număr mai mare de copii*, într-un *ritm mai rapid*, dar *mai uşor* şi *mai temeinic*, îl îndemna să se ocupe de problema metodelor de învăţământ ca şi de forma de organizare a procesului instructiv.

Timp de aproape trei secoie cei mai mulţi teoreticiem ai instrucţiet au pornit de la ceea ce a elaborat Comenius, continuind să dezvolte didactica sa prin generalizarea unei practici instructive mai avansate şi folosind noile cuceriri ale ştiinţelor, mai ales ale psihologiei.

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

Teoria sa asupra conţinutului învăţământului este o expresie a concepţiei pansofice. Atunci când exprima cerinţa ca „toţi să înveţe toate", Comenius avea în vedere necesitatea asigurării unui cerc larg de cunoştinţe, din care să se selecteze ceea ce este principal, esenţial şi folositor („bazele, cauzele şi ţelurile a tot ceea ce este principal, din tot ce există şi se întâmplă"). Prin această precizare se făcea un pas împortant spre delimitarea „***obiectului de învăţământ***", de ştiinţă. În şcoală, preciza Comenius, se vor învăţa numai „bazele", ceea ce este „principal", mai ales acele cunoştinţe care pot fi folosite în viaţă. Fiind un autentic reprezentant al epocii sale, pedagogul ceh acordă, în comparaţie cu predecesorii săi, o mai mare însemnătate disciplinelor realiste. Aceasta pentru că, pe de o parte, ele erau folositoare pentru viaţă, iar, pe de altă parte, argumenta el, aşa cerea „ordinea naturii", întâi lucrurile şi apoi cuvintele.

Însuşirea acestui *conţinut realist al învăţământului* urma să se facă în *mod treptat*, printr-o continuă lărgire a volumului de cunoştinţe. Întrucât prezentarea cunoştinţelor, printr-o lărgire treptată a volumului lor, aminteşte de nişte cercuri concentrice, concepţia aceasta a lui Comenius referitoare la conţinutul învăţământului a fost denumită mai târziu *teoria cercurilor concentrice*. Pe baza ei a elaborat un plan de învăţământ şi programe şcolare. El fixează un astfel de plan şi o programă chiar pentru copiii de vârstă preşcolară. În şcoala primară urma să se reia aceleaşi cunoştinţe, 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 maî ales spre un conţinut legat în mai mare măsură de cerinţele vieţii, transmis prin mijlocirea limbii materne, ci şi pentru că a introdus o anumită ordine în prezentarea acestuia în faţa elevilor: treptat, gradat, concentric.

Preocuparea de a asigura condiţiile pentru însuşirea acestui conţinut cu *uşurinţă, în mod temeinic, scurt şi repede*, în *conformitate cu natura*, 1-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 existenţa a ceea ce el consideră legi ale naturii. **Teza didacticii ştiinţifice contemporane, conform căreia principiile se bazează pe legile care guvernează procesul de învăţământ, o întâlnim încă în Didactica magna.** Câteva exemple de principiile după care se poate preda şi învăţa cu „uşurinţă" după Comenius: dacă învăţătura se va începe de timpuriu şi înainte de a se corupe spiritele; dacă se pleacă de la general la particular, dacă se pleacă de la ce e mai uşor la ce e mai greu; dacă nu se procedează cu grabă; dacă toate se predau cu ajutorul intuiţiei etc.

În acest context, se observă, că între ţoate aceste principii există o strânsă legătură, că toate sunt grupate în jurul unei anumite idei: asigurarea unui învăţământ accesibil.

Chiar dacă J. A. Comenius n-a reuşit să formuleze câteva teze generale întemeiate pe autentice legi ale procesului de învăţământ, el are totuşi meritul de a fi introdus *categoria de principii* în pedagogie şi de a fi încercat să întemeieze principiile didactice pe legi ale fenomenului educativ. Deşi din numărul mare de principii pe care le stabileşte (28), numai unul este formulat ca atare până azi (principiul intuiţiei), din capitolele care tratează această chestiune (XVI, XVII şi XVIII din *Didactica magna*) se desprind numeroase elemente pertinente care constituie aspecte principale ale unora din cunoscutele principii didactice.

Urmărind realizarea unui învăţământ uşor şi temeinic, J. A. Comenius insistă în mod special asupra necesităţii unui *învăţământ conştient*. Greşesc acei învăţători care se limitează la dictare şi învăţare pe de rost, fără explicarea lucrurilor. Nu trebuie să se înveţe ceea ce spun alţii despre lucruri, ci să se asigure cunoaşterea lor de către fiecare elev. După părerea sa, şcoala nu trebuie să pună accentul pe erudiţie, ci să deschidă elevului mintea pentru priceperea şi înţelegerea lucrurilor.

Un învăţământ raţional se poate înfăptui, după părerea sa, pe baza *cultivării interesului pentru studii*, prin *precizarea importanţei*, a *folosului cunoştinţelor respective*; printr-o *expunere cât mai clară* şi prin *folosirea argumentării* („a şti înseamnă a cunoaşte un lucru cu argumente"). Cunoaşterea prin argumente presupune, în concepţia pedagogului ceh, *indicarea cauzelor*.

Un învăţământ raţional este o bază sigură pentru un *învăţământ temeinic*. Într-o formulă concisă, Comenius prezintă aspectele esenţiale ale însuşirii temeinice a cunoştinţelor: „se va întipări temeinic în minte numai ceea ce s-a înţeles just şi s-a reţinut corect de către memorie" (Cap. XVIII, 33). Un alt *element al unei instrucţii temeinice* îl constituie legarea strânsă a cunoştinţelor sau, cum spunem noi astăzi, *organizarea lor într-un sistem*. Dacă la toate acestea se adaugă *exerciţiile şi repetarea*, se creează condiţiile fundamentale pentru asigurarea unui învăţământ temeinic. Un învăţământ raţional (conştient) şi temeinic se asigură printr-un învăţământ intuitiv.

Atenţia deosebită pe care Comenius o acordă contactului nemijlocit cu lucrurile constituie o reacţie faţă de învăţământul medieval, dar, în parte, şi faţă de cel umanist, în care cuvântul era totul, cea mai mare parte din timp acordându-se studiului limbilor, neglijîndu-se cunoaşterea lucrurilor. „Şi totuşi, spune pedagogul ceh în *Didactica magna*, lucrurile constituie esenţialul, iar cuvintele ceva întâmplător; lucrurile - corpul, iar cuvintele - îmbrăcămintea; lucrurile - nucleul, iar cuvintele - coajă şi înveliş. Ambele, aşadar, trebuie oferite simultan intelectului în care totuşi lucrurile constituie atât obiectul cunoaşterii cât şi al vorbirii" (Cap. XVI). Orientarea spre un nou conţinut al procesului de învăţământ presupune utilizarea altor mijloace de instruire. Rolul important pe care-l are intuiţia în didactica lui Comenius este o consecinţă a concepţiei sale gnoseologice empiriste: „...începutul cunoaşterii trebuie întotdeauna să plece de la simţuri, pentru că nimic nu se găseşte în intelectul nostru, care să nu fi fost mai întâi în simţuri" (Cap. XX).

Formula „nihil est in intelectu quod non prius fuerit in sensu" era demult cunoscută. Comenius este însă primul care a aplicat-o în pedagogie. Necesitatea perceperii nemijlocite a obiectelor şi fenomenelor este demonstrată astfel prin argumente de natură gnoseologică. Dacă ceea ce este în intelect a fost mai înainte în simţuri, adevărul şi precizia cunoştinţelor „nu depind de altceva decât de mărturia simţurilor" (Cap. XX).

Marele pedagog preţuieşte aşa de mult perceperea nemijlocită încât, pentru el, aceasta oferă garanţia unor cunoştinţe adevărate „ştiinţa este cu atât mai sigură cu cât se bazează pe simţuri" (Cap. XX). Poate fi constatată, desigur, la el o supraapreciere a momentului senzorial şi a căii inductive în procesul cunoaşterii, care, cum vom vedea, are anumite consecinţe asupra rolului pe care Comenius îl acordă intuiţiei în procesul de învăţământ.

Un alt argument pe care autorul *Marii didactici* îl aduce în sprijinul necesităţii de a da prioritate perceperii senzoriale în învăţământ îl constituie faptul că aceasta ***favorizează însuşirea temeinică a cunoştinţelor*** („simţul e cel mai fidel alimentator al memoriei" Cap. XX) ; cel care a văzut ceva reţine mai mult şi mai bine decât cel care a auzit numai sau a citit despre un fapt sau altul.

Intuiţia, în concepţia lui Comenius, nu este o simplă percepere, ci o percepere atentă, o percepere intenţionată. La actul intuiţiei participă *obiectul* (realitatea care se semnalează pe calea simţurilor), *ochiul* (aparatul senzorial prin care omul ia cunoştinţă de realitate) şi „*lumina*", adică atenţia care face ca ochiul să se îndrepte în mod constant, cu intenţie, asupra obiectului. Comenius nu reduce intuiţia la perceperea vizuală, ci insistă asupra perceperii prin cât mai multe simţuri. „Totul, pe cât posibil, să se prezinte simţurilor. Şi anume, ceea ce se vede, văzului, ceea ce se aude, auzului, ceea ce se miroase, miroşului, ceea ce se gustă, gustului, ceea ce se pipăie, pipăitului şi dacă ceva poate fi perceput prin diferite simţuri, să li se prezinte acestora simultan..." (Cap. XX).

Percepţia prin mai multe simţuri, care asigură o cunoaştere mai completă a obiectelor, este numită de marele pedagog „regula de aur a cunoaşterii". Într-o astfel de percepere auzul se

uneşte cu vederea, iar vorbirea elevului cu activitatea mâinii (Cap. XVII). În momentul în care aude un cuvânt nou, elevul să poată percepe şi obiectul care este denumit prin acel cuvânt sau, atunci când pronunţă cuvântul respectiv, să poată arăta cu mâna obiectul.

Vorbind de necesitatea perceperii nemijlocite a obiectelor, Comenius are în vedere nu numai prezenţa lor în stare naturală, ci şi sub forma unor imagini, sau a modelelor confecţionate special pentru învăţământ. El cere ca astfel de materiale intuitive să se găsească în fiecare şcoală.

Deşi Comenius vedea în intuiţie mai ales un mijloc prin care se oferea elevului posibilitatea de a lega de fiecare cuvânt reprezentarea unui anumit obiect sau fenomen, el face totuşi din aceasta o treaptă a cunoaşterii raţionale. **Pe baza datelor obţinute prin simţuri, prin inducţie, elevul se ridică la generalizări:** „...pentru ca orişice *cunoştinţă provine de la simţuri*, de unde *prin imaginaţie se transmite memoriei*, apoi, prin inducţie, din ceea ce e particular *se formează înţelegerea noţiunii geneirale* (universalum), şi, în sfârşit, din cunoştinţa avansată – *judecata* care dă certitudine ştiinţei" (Cap. XVII).

Raportul dintre cunoaşterea senzorială şi cea logică, raţională nu apare pe deplin precizat în concepţia 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 înţelegere precisă a operaţiilor intelectuale. Neânţelegerea raporturilor dintre cunoaşterea senzorială şi cea raţională l-a dus la supraaprecierea intuiţiei. *Pentru el totul este să se intuiască*, înteresând mai puţin modul în care se parcurge drumul de la concret la abstract, de la individual la general. „*Vrei deci ca un om să ştie ceva? Arată-i clar prin simţuri şi va şti. Vrei să ştie mult? Arată-i mult. Vrei săi ştie tot? Arată-i totul*".

Cu toate acestea, Comenius apreciază că există şi lucruri ce nu pot fi cunoscute pe această cale. În astfel de cazuri este necesar, considera e1, să se facă apel la *credinţă* (prin simţuri se cunosc obiectele individuale, prin raţiune tot ce este general, iar prin credinţă tot ce rsie revelaţie).

Idei valoroase a emis pedagogul ceh în legătură cu ***necesitatea asigurăirii unui învăţământ sistematic***. Astfel, fiecare cunoştinţă care se predă, aprecia el, trebuie să fie o temelie pentru ceea ce urmează să se insuşească; totodată, noile cunoştinţe contribuie la consolidarea celor însuşite anterior. Observăm astfel prezenţa la Comenius a ideii legăturilor reciproce dintre cunoştinţele vechi şi cele noi în asimilarea cunoştinţelor.

Pornind de la înţelegerea acestui raport, el insistă asupra necesităţii pregătirii elevilor pentru a le face accesibilă orice cunoştinţă. Tocmai această pregătire presupune asigurarea unui învăţământ sistematic, în care fiecare cunoştinţă constituie o treaptă spre atingerea alteia mai complexe, mai greu de asimilat. Pe lângă sistematizarea cunoştinţelor, Comenius are în vedere şi o „*sistematizare*„ a procesului de dezvoltare psihică a elevilor. Mai întâi se vor dezvolta simţurile, după aceea memoria, apoi gândirea şi, în sfârşit, vorbirea şi mâna.

Pentru ca învăţământul să devină „uşor" şi „rapid", se propunea luarea în considerare a puterii de muncă şi de asimilare a elevilor.

În concepţia marelui pedagog, puterea de înţelegere a elevilor creşte nu numai prin înaintarea în vârstă, ci şi odată cu progresul studiilor. Se prefigurează astfel ideea existenţei unei legături între educaţie şi dezvoltare: instrucţia să ţină seama de nivelul de dezvoltare a elevului, dar acest nivel este condiţionat şi de gradul său de instruire.

Marea contribuţie a lui Comenius rămâne însă dezvoltarea teoriei privind ***metoda didactică***. Problema metodei în învăţământ fusese pusă de către Vives şi 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 educaţiei în toată complexitatea sa, căutând să pună în lumină cauzele stării necorespunzătoare a şcolilor şi să ofere soluţii pentru îmbunătăţirea ei. De aceea problema metodei revine de nenumărate ori în *Didactica magna*, şi îi dedică şi studii speciale: *Despre lauda adevăratei metode, 1651*; *Ieşirea*

la loc deschis din labirinturile scolastice, 1656; Capitolul X din *Cea mai nouă metodă a limbilor,* intitulat *Arta didactică*; *Spicuiri didactice* scrise; spre sfârşitul vieţii.

Încă din primele paragrafe ale *Marii didactici*, Comenius ţine să precizeze că îşi propune să găsească o metodă nouă care s-o înlocuiască pe cea veche - „încâlcită", „aspră“, convins fiind că „înspăimântătoarea pierdere de timp şi muncă“ din şcoala vremii lui nu putea să provină decât dintr-o metodă defectuoasă. Prin schimbarea metodei, considera el, activitatea şcolilor se va îmbunătăţi, acestea putând deveni „locuinţe de plăcere şi atracţie“ pentru elevi, iar studiul va prospera.

Deşi recunoştea că aptitudinile elevilor sunt diferite, Comenius credea că întreg tineretul „poate fi educat şi instruit după aceeaşi metodă" (XII), pentru că toţi trebuie să fie conduşi spre acelaşi scop (cultură, virtute, pietate) şi pentru că toţi au aceeaşi 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, şi anume după „arta plantării spirituale".

În capitolul XIX din *Didactica magna*, Comenius declară categoric: „...există numai o singură metodă natural”; schimbarea metodei, ca şi utilizarea mai multora, susţine autorul, încurcă tineretul şi face ca studiile să fie foarte încâlcite. Prin „metoda natural” trebuie însă să înţelegem întregul său sistem de organizare a procesului instructiv şi întregul său complex de metode. Tot în *Didactica magna* Comenius distinge o metodă pentru ştiinţe, una pentru arte şi alta pentru limbi. Care sunt metodele pentru predarea celor trei categorii de discipline ? Acestea sunt: ***intuiţia şi exerciţiul***. *Intuiţia* - este cerută mai ales de ştiinţe. Exerciţiul, mai ales de arte. Intuiţia împreună cu exerciţiul - pentru învăţarea limbilor.

În opera *Ieşirea la loc deschis din labirinturile scolastice*, Comenius cere ca metoda să posede însuşirea unui adevărat mecanism: „...întreaga artă de a învăţa va fi ceva mecanic, ...astfel încât toate părţile să fie bine îmbinate, bine orânduite şi strâns legate unele de altele...“. Modelul de mecanism pe care-l apreciază îndeosebi marele pedagog este ceasul, ale cărui părţi se îmbină perfect şi-i asigură funcţionarea riguroasă. Această ordine, specifică mecanismelor, vrea s-o introducă marele pedagog în viaţa şcolii, prin intermediul metodei. Aşadar, el încearcă să elaboreze o teorie asupra educaţiei după modelul ştiinţei cu cele mai spectaculoase realizări în vremea sa — mecanica. *Ieşirea din labirinturile scolastice* este o expresie a efortului de a corela toate elementele teoriei sale, ca într-un mecanism, şi de a da acestei teorii precizia ce caracterizează fenomenele mecanice.

Cu toate acestea, el nu renunţă la ideea unei *metode naturale*. Natura umană este totuşi aceea care oferă firul pentru ieşirea din labirint, atât pentru precizarea scopului, cât şi pentru găsirea mijloacelor şi a normelor pentru întrebuinţarea acestor mijloace. Şi de data aceasta ***noţiunea de metodă*** are o *accepţiune largă*: ieşirea din situaţia încâlcită în care se afla şcoala la mijlocul secolului al XVII-lea era cu putinţă, în concepţia lui Comenius, numai prin găsirea unei metode drepte şi simple, care să funcţioneze ca un mecanism, în care „totul să pornească dintr-o singură mişcare".

Care sunt elementele, ***părţile*** acestei ***metode*** concepute ca un ceas? Acestea sunt trei: *scopul şcolii, mijloacele pentru atingerea scopului, normele de folosire a mijloacelor pentru ca acestea să ducă la scop*. Când vorbeşte de scop, autorul *Marii didactici* are în vedere aici un singur aspect al educaţiei — cultura, care se asigură prin instruire. *Dobândirea culturii* presupune: a) *cunoaşterea* (teoria), adică însuşirea ştiinţei; b) *practica*, adică pregătirea în domeniul artei, cultivarea posibilităţii de a executa lucrul perceput: priceperea, deprinderea ; c) *folosirea artei şi ştiinţei* - capacitatea de a şti când şi cum să fie folosite cunoştinţele, priceperile şi deprinderile, aplicarea ştiinţei şi artei în viaţa practică.

Fiecăruia dintre aceste aspecte ale scopului îi corespunde un anumit mod de a acţiona:

*intuiţia — pentru cunoaştere ;

*exerciţiul — atât pentru practică, cât şi pentru cultivarea capacităţii de a şti să se folosească cunoştinţele şi deprinderile.

Intuiţia presupune efectuarea analizei, după cum exerciţiul, executarea practică a lucrului, implică sinteza; utilizarea cunoştinţelor şi deprinderilor cere judecarea situaţiilor prin comparaţie (sincriza). Aşadar, acestui *sistem corelat*, în care intră *scopul şcolii* şi *mijloacele potrivite pentru atingerea lui*, Comenius îi spune ***metodă***. „Metoda noastră, precizează el, eliberează deci spiritele complet de labirinturi şi le oferă lucruri puţine, însă necesare pentru viaţa (de aici şi de dincolo), lucruri puţine însă bine fixate prin exerciţiu; lucruri puţine însă de care ştim să ne folosim".

Este evidentă preocuparea lui de a asigura, prin metoda propusă, ***legarea teoriei de practică***, cultivarea *capacităţii elevilor de a şti să se folosească de cunoştinţele însuşite*.

În *Spicuiri didactice*, Comenius revine asupra metodei, insistând în partea a II-a asupra momentului predării, ceea ce-i permite să facă unele precizări, să-şi completeze astfel într-un mod fericit teoria. Procesul predării are trei „instrumente": *exemplele* - care se prezintă sub forma intuiţiei; *regulile* - care presupun *explicarea* lucrului prezentat ca exemplu; *imitaţia* - executarea a ceea ce s-a arătat şi explicat, ceea ce presupune *exerciţiul*. Comenius cere astfel antrenarea, în procesul predării, a văzului, auzului şi a mâinii elevului.

Prin urmare, aici apare încă o metodă – *explicaţia* cu funcţia de a determina noţiunea, de a descrie lucrul prin trăsăturile sale esenţiale; de a aduce precizie, claritate noţiunii, prin diferenţierea, distingerea lucrurilor şi părţilor acestora, prin efectuarea comparaţiei, în scopul unei depline înţelegeri.

În *Spicuiri didactice*, Comenius dă acestor trei *mijloace de instruire* - ***intuiţia, explicaţia şi exerciţiul*** — 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 susţinuse ideea unei separări rigide a metodelor, insistând asupra pericolului utilizării concomitente a mai multora, în *Spicuiri didactice* se opreşte tocmai asupra întrebuinţării variate a acestora. „Căci nici exemplul singur fără lămurire, nici formularea regulilor fără exemplu nu vor putea fi însuşite destul de temeinic, numai dacă au fost întărite prin practicare şi exerciţiu".

În teoria didactică a lui Comenius distingem, de fapt, trei ***metode principale de predare*** — *intuiţia, explicaţia şi exerciţiul* pe care le considera instrumente ale unei singure metode. „Tripla metodă" este folosită şi pentru a desemna corelaţia, în procesul instructive, dintre analiză, sinteză şi sincriză (comparaţie). Şi acestea fac parte din „metoda naturală" sau din „mecanismul" metodei comeniene. Dacă însă primele sunt metode didactice propriu-zise, celelalte sunt operaţii logice.

Metoda explicaţiei face apel la comparaţie ajutându-1 pe elev să înţeleagă situaţiile în care va trebui să folosească cunoştinţele şi priceperile sale, moment care presupune, de asemenea, efectuarea sincrizei.

J. A. Comenius a reuşit să pună în evidenţă corelarea celor trei operaţii logice în procesul de instrucţie pentru că a avut în vedere corelarea unor sarcini didactice; elevul să perceapă prin cât mai multe simţuri lucrurile, să ştie să aplice cunoştinţele învăţate, să se folosească deci de mâini şi să ştie să se exprime, să folosească limba.

Marele pedagog ceh n-a avut în vedere numai funcţia informativă a metodei didactice; el a înţeles şi valoarea educativă a acesteia. Un singur exemplu din *Didactica magna* el avea în vedere o *triplă funcţie a exerciţiului*: *dezvoltă „mintea"* (judecata), *dezvoltă capacitatea de exprimare* (verbală sau manuală), *dezvoltă atenţia*.

În condiţiile în care nu toţi cei care predau în şcoli aveau calificarea corespunzătoare activităţii didactice, Comenius considera că elementul hotărâtor care poate asigura progresul în şcoală este metoda. „Fiindcă nu e dat fiecărui învăţător să-şi îndeplinească cu dexteritate

sarcinile funcţiei sale, de aceea este necesar ca toate obiectele de învăţământ din şcoală să fie coordonate după aceste prescripţii metodice..." (Cap. XX).

În epoca în care a trăit Comenius, activitatea didactică se afla la începutul unor mari transformări, provocate nu numai de noul conţinut al procesului de învăţământ, ci şi de numărul tot mai mare de copii şi tineri cuprinşi în şcoală. Sistemul de lucru al învăţătorului cu fiecare elev în parte se dovedise a fi ineficient. Apăruse, cu câteva decenii mai înainte, necesitatea grupării elevilor, după vârstă şi pregătire intelectuală, în clase, cărora învăţătorul le preda acelaşi volum de cunoştinţe. Aşa a luat naştere ***sistemul de instruire pe clase şi lecţii***. J. A. Comenius este primul mare teoretician al acestui sistem, care, aprecia el, asigură un învăţământ „scurt şi repede". Entuziasmul pedagogului ceh faţă de instruirea pe clase mergea atât de departe încât el credea că un învăţător va putea preda, concomitent, la câteva sute de elevi. Pentru controlul temelor şi disciplină, propunea utilizarea monitorilor.

În entuziasmul său pentru acest sistem de instruire, Comenius îi prezenta cu precădere avantajele: pentru învăţător este mai plăcut, întrucât lucrează cu mai mulţi şcolari; aceştia, la rândul lor, se vor stimula reciproc şi vor profita de momentul în care se vor repeta cunoştinţele predate de profesor.

Vrând să arate cum este cu putinţă ca un învăţător să se ocupe de un număr mare de şcolari, 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 catre profesor pe parcursul lecâiei 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 cunoștintele predate de profesor.

Așadar, la început se vor verifica temele de către învățător sau monitori; înainte de a trece la predarea noilor cunoştinţe, învăţătorul va purta cu elevii o discuţie asupra temelor predate anterior; va prezenta apoi noul material, pe cât posibil prin intuiţie; pentru a stimula atenţia, învăţătorul îşi va întrerupe expunerea şi va pune întrebări; la sfârşitul lecţiei se va oferi şi elevilor prilejul să pună întrebări; apoi unii dintre ei vor explica, în faţa colegilor lor, cunoştinţele abia expuse de către învăţător (Cap. XIX).

Într-o pagină din *Didactica magna* se găsesc, concentrate, principalele momente ale structurii lecţiei, propuse şi teoretizate ştiinţific, două sute de ani mai târziu de J. Fr. Herbart.

Organizarea învăţământului pe clase şi lecţii a impus reglementarea cunoştinţelor de predat prin planuri şi programe şcolare, precum şi instituirea unor date precise de început şi încheiere a anului şcolar.

Deşi preţuia atât de mult metoda, în sistemul său de instruire, J. A. Comenius punea pe primul plan activitatea învăţătorului. Studiul elevului devine uşor şi dă rezultate în măsura în care învăţătorul îi pregăteşte întreaga muncă. El trebuie să pregătească materia de învăţământ, să conducă procesul de percepere prin simţuri a lucrurilor, să dirijeze efectuarea exerciţiilor etc. Elevii acţionează numai la indicaţia 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 învăţământul de masă, dar i-a trebuit mai bine de un secol pentru a pătrunde în practica şcolară. Prinzând apoi rădăcini adânci, a devenit, la rândul lui, nucleul a ceea ce, de pe la 1900, a început a se numi „***şcoala tradiţională***" cu caracterul său peren rezultat din multe idei didactice comeniene: şcoala unică, de stat, pentru toţi copiii; cu un

conţinut legat de nevoile vieţii, un învăţământ întemeiat pe înţelegerea cunoştinţelor, sintetic, accesibil, temeinic.

Comparând distanţa între didactica comeniană şi didactica din secolul al XX-lea ne dăm seama cât de uriaş a fost Comenius, pentru că sistemul său pedagogic şi-a păstrat valabilitatea până astăzi. Tot el ne sugerează şi una din condiţiile dezvoltării pedagogiei: să se ia ca model ştiinţa cea mai evoluată a epocii.

6) ***Teoria educaţiei morale*** a lui Comenius se află în întregime dominată de concepţia sa teologică. *Scopul educaţiei morale* îl constituie *dobândirea virtuţilor* „cardinale": *înţelepciunea, cumpătarea, curajul şi dreptatea*, toate având în conţinutul lor o bogată încărcătură religioasă.

Cu toate acestea, contribuţia sa la precizarea conţinutului a două ***metode de educaţie morală*** - *exemplul şi exerciţiul*, precum şi în elaborarea unei teorii a disciplinei (Cap. XXIII) rămâne încă pe deplin valabilă. Puterea exemplului este explicată prin tendinţa copiilor de a imita tot ceea ce văd; de aci cerinţa de a li se oferi numai exemple bune şi de a-i feri de cele negative. Exemplelor li se vor adăuga preceptele şi regulile de viaţă. Pentru formarea deprinderilor morale se recomandă folosirea exerciţiului („Virtutea se cultivă prm fapte, şi nu prin vorbe" - XXIII).

Problema disciplinei este abordată de Comenius într-un capitol separat din *Didactica magna* (Cap. XXVI). Pentru el, *disciplina înseamnă dojana şi pedeapsa* ce se aplică celor ce comit fapte rele (nu însă şi pentru insuccesele la învăţătură !). **Disciplina** este înţeleasă deci ca un **mijloc de educaţie**. În alegerea ***modului de disciplinare*** să se ia ca ***model soarele*** „care oferă la tot ce creşte: 1. totdeauna lumină şi căldură; 2. adesea ploi şi vânturi, 3. rar fulgere şi trăsnete, deşi şi cele din urmă sunt folositoare" (Cap. XXVI). Chiar dacă pentru cazuri de încăpăţânare, îngâmfare şi aroganţă, Comenius admite şi o „disciplină" mai severă, el preţuieşte cu precădere exemplul bun, cuvintele blânde şi afecţiunea sinceră şi fără rezerve a educatorului.

Deşi tratează problemele educaţiei morale în numai două capitole din *Didactica magna*, J. A. Comenius a introdus, pentru prima dată, un spirit ştiinţific şi 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 educaţie morală şi de a fi elaborat o teorie a disciplinei.

7) J. A. Comenius, care şi-a dedicat activitatea teoretică şi practică ***educaţiei pentru muncă*** a tinerei generaţii. În concepţia sa, *munca manuală* este un mijloc de formare a omului ca om. Munca cste înţeleasă ca o şcoală de educaţie morală, ca modalitate de dezvăluire a înclinaţiilor, de formare a deprinderilor de muncă şi de pregătire profesionalâ.

Prin angajarea elevilor într-o activitate fizică, se înlătură posibilitatea apariţiei trândăviei, socotită ca sursă principală a unor trăsături morale negative. Ca o modalitate de pregătire a tinerei generaţii 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, cît şi prin efectuarea unor lucrări accesibile acestei vîrste.

În *Pampaedia* se reia ideea, propunându-se ca munca fizică desfăşurată la vârsta copilăriei să fie un preludiu al muncii adulţilor.

8) Deşi preocuparea pentru dezvoltarea fizică nu a fost considerate de el ca un aspect fundamental al educaţiei, alături de cultură, moralitate şi pietate, Comenius s-a oprit deseori, în scrierile sale, asupra acestei probleme.

În concepţia sa, ***educaţia fizică*** are două *obiective*: a) dezvoltarea organismului în creştere şi b) refacerea forţei fizice. Pentru *realizarea* lor se propun trei *mijloace*: *a) hrană* - simplă şi cu cumpătare; *b) mişcare* (ocupaţie şi exerciţii), „fie în formă de joc, fie în serios"; *c) repaus*.

Trebuie să recunoaştem că pedagogul ceh a surprins *modalităţile* principale prin care *se* poate *asigura menţinerea sănătăţii şi dezvoltarea forţelor fizice*. Un rol important a acordat *jocului,* care, aprecia el, dă corpului mişcare, iar spiritului recreare şi agerime.

Pentru Comenius, mobilitatea fizică era o notă caracteristică vârstei copilăriei şi, totodată, o mărturie a unor potenţe intelectuale : „…nu e un semn bun dacă copilul stă tot timpul lmiştit;

faptul că aleargă şi în permanenţă este preocupat de ceva este un semn sigur al unui trup sanatos şi al unei minţi vioaie” .

Ideea utilizării jocului în procesul educaţiei era veche, cel puţm de la Platon deaceea în *Informatorul şcolii materne*, Comenius expune o adevărată teorie a jocului, relevîndu-i principalele virtuţi educative. Astfel, *jocul satisface nevoia de mişcare, recreează şi dă agerime spiritului, stimulează nevoia de viaţă în colectivitate, dezvoltă iniţiativa, perseverenţa*. Eficienţa sa este relevată nu numai în planul dezvoltărn fizice, ci şi al dezvoltării intelectuale şi morale.

Aşadar:

Daca în *Didactica magna*, ca şi în celelalte lucrări, Comemus s-a ocupat de *problemele educaţiei* din perioada de creştere a vârstei umane, în *Pampaedia* adoptă o perspectivă mult mai largă, *cuprinzând întreaga viaţă a omului* printr-o artă a instrui: pe toţi - în toate - cu totul (în sensul de instruire deplină, pentru ca nimic să nu-1 poată împiedica pe om să acţioneze potrivit adevărului şi dreptăţii).

Dacă în *Didactica magna* fuseseră stabilite *etapele vârstei de creştere*, în *Pampaedia* se *periodizeaza întreaga viaţa a omului*. Sestabilesc astfel opt etape pe care Comenius le compară cu părţile unei zile, cu anotimpurile, precum şi cu evoluţia plantelor şi fiinţelor:

» prima cuprinde conceperea şi gestaţia în pântecele mamei;

» a doua — naşterea şi prima copilărie (comparabilă cu încolţirea seminţei);

» a treia — copilăria (apariţia florilor);

» a patra adolescenţa (formarea fructelor);

» a cincea — tinereţea (apariţia roadelor timpurii);

» a şasea — bărbăţia (culegerea fructelor);

»a şaptea — bătrâneţea;

»a opta — moartea.

Fiecăreia dintre aceste etape îi corespunde o şcoală: schola geniturae (şcoala prenatală) ; schola infantiae (numită de autor, în alte lucrări, şcoala maternă, de la naştere până la 6 ani) ; schola pueritiae (a copilăriei, de la 6 până la 12 ani); schola adolescentiae (şcoala adolescenţei, de la 12 până la 18 ani); schola juventutis (şcoala tinereţii, de la 18 la 24 de ani); schola virilitatis (a maturităţii, fără delimitare în ani); schola senii (a bătrâneţii); schola mortis (şcoala de pregătire în vederea morţii).

Comenius reia astfel unele probleme de didactica tratate în lucrările sale anterioare, dar abordează şi probleme noi. „Şcoala vârstei adulte este negreşit mai liberă, ea nu este legată de cărţi şi profesori. Totuşi, fiindcă pentru fiecare profesia lui va fi o şcoală, va fi necesar ca fiecare să fie — pentru el însuşi şi pentru ai săi — profesor, carte şi şcoală, furnizând, pentru el ca şi pentru ai lui, exemple, precepte şi exerciţii continuie.”

Ideea „şcolii bătrâneţii", cu conţinutul şi scopul propus de Comenius este cu totul nouă. El arată că omul trebuie să ştie, la vârsta senectuţii, cum să folosească experienţa dobândită şi cum să-şi încheie în mod înţelept viaţa.

Pampaedia rămâne în istoria pedagogiei ca prima lucrare amplă care susţine în mod argumentat ideea ***educaţiei permanente*** — idee care şi-a găsit condiţii 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 educaţiei, educabilitatea, etapele de vârstă, conţinutul învăţământului, principile şi metodele didactice, forma de orgamzare a procesului de învăţământ, metodele educaţiei morale, educaţia fizică, sistemul de organizare a învăţământului* ş.a.

El eşte astfel primul creator al unui amplu sistem de educaţie; în acelaşi timp întâlnim la el şi preocuparea pentru constituirea unei ştiinţe care să acopere întregul fenomen al educaţiei. *Didactica magna* ca şi *Pampaedia* dealtfel era o astfel de încercare. Ea îşi propunea ca, întemeindu-se pe legile naturii, să pună în evidenţă tocmai legităţile fenomenului educaţiei.

Meritul lui Comenius este de a fi sesizat marea cerere de instrucţie a secolului al XVII-lea şi de a fi creat o teorie care să ofere soluţii pentru instruirea, într-un ritm mai rapid, a unor mari grupuri de copii şi tineri.

Opera lui Comenius ramâne uimitoare prin bogăţia, profunzimea şi varietatea ei; viziunea sa „pansofică" l-a stimulat să privească fenomenul educaţiei în toate articulaţiile sale, şi să pună în evidenţă un numar împresionant de aspecte.

El este precursorul a nenumărate concepţii şi curente pedagogice din secolul XX - XXI.

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

O atenţie specială se acorda educaţiei fetelor provenite din familii protestante şi recâştigate pentru catolicism. Într-o astfel de şcoală şi-a făcut ucenicia pedagogică însuşi **Franţois De Salignac De La Moţhe-Fenelon** (1651—1715); aici şi-a format el convingerea că „nimic nu este mai neglijaţ decât ***educaţia fetelor***" şi tot aici i-a încolţit gândul de-a pune la dispoziţia mamelor o scriere specială despre educaţia acestora.

O dovadă a prestigiului de educator de care se bucura Fenelon o constituie şi numirea, de către Ludovic al XIV-lear ca preceptor al nepotului său, ducele de Bourgogne (1689). Pentru educarea acestuia a elaborat mai multe lucrări, printre care şi *Aventurile lui Telemac* devenită ulterior una din cele mai răspândite cărţi pentru tineret.

Opera fundamentalâ a lui Fenelon râmâne totuşi *Traité de l éducalion des filles*, scrisă în 1680 - la rugămintea ducelui şi ducesei Beauvilliers, pentru educaţia propriilor lor fiice. Ea a fost tipărită însă mai târziu, în 1687.

Fenelon atrage atenţia adulţilor asupra copilăriei, asupra ***necesităţii de a se respecta natura copilului***. „Trebuie, scria el, să ne mulţumim a urma şi a ajuta natura". În consecinţă, 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 educaţiei să ţină seama de nivelul de dezvoltare al acestuia*. Astfel, la vârsta cea mai fragedă, când influenţa ce se exercită asupra copilului este deosebit de puternică, să se facă apel mai puţin la atenţie şi judecată, încă nedezvoltate, şi mai mult la curiozitate, ***însuşire caracteristică copilăriei***. Cunoştinţele ce se dobândesc vor satisface şi stimula totodată curiozitatea. De aci cerinţa lui Fenelon, exprimată într-o manieră care se reântâlneşte la J. J. Rousseau: „Întreţineţi-i numai curiozitatea...". La această vârstă se adună faptele; raţionamentele devin posibile mai târziu.

Pornind de la aceste date ale *naturii copilului*, Fenelon propune un *sistem de instrucţie care să-i ofere acestuia posibilitatea de a cunoaşte lucrurile într-un mod cât mai agreabil*. „Băgaţi de seamă la un mare cusur al educaţiei obişnuite: de o parte se pune numai plăcere şi de alta numai urât; tot urâtul în studiu şi toată plăcerea în recreaţii. Ce poate face un copil, dacă nu să îndure cu nerăbdare această regulă şi să alerge cu mare bucurie după jocuri ?".

Copilul să nu trăiască sub apăsarea grijii că trebuie să înveţe; pentru aceasta, educatorul îi va crea situaţii care să-i provoace curiozitatea şi dorinţa de a şti. Copilul va învăţa jucându-se. „Lăsaţi deci pe copil să se joace, scria Fenelon, şi amestecaţi învăţătura cu jocul".

În ***educaţia morală*** - care trebuia să înceapă la ***vârsta fragedă*** — Fenelon manifestă aceeaşi grijă faţă de copil ; să nu i se ceara ceea ce ar depăşi puterile sale, ceva ce 1-ar putea lipsi de libertate, de bucurii. Educaţia să nu se întemeieze pe constrângere, pe cultivarea fricii. „Teama, scria el, este ca leacurile violente, care se folosesc în bolile grave; ele curăţă, dar alterează temperamentele şi uzează organele; un suflet condus prin teamă este totdeauna mai slab". Astfel de idei vizează, evident, nu numai educaţia fetelor, ci educaţia în general a copiilor.

În ceea ce priveşte educaţia fetelor, gânditorul francez pornea de la ideea că, deşi nu se bucură de forţa fizică şi intelectuală a bărbaţilor, femeile deţin un rol important în societate, prin înrâurirea pe care ele o au asupra moravurilor bune sau rele ale lumii „o greşită educaţie dată femeilor face mai mult rău decât aceea a bărbaţilor, pentru ca neorânduielile bărbaţilor provin adesea şi din reaua educaţie primită de la mamele lor" .

Dacă atunci când abordează problema educaţiei în general, Fenelon porneşte de la particularităţile copilului, în momentul în care se ocupa de educaţia fetelor are în vedere în primul rând trebuinţele societăţii. Fetelor le este necesară o instrucţie cu un conţinut mai bogat pentru a putea face faţă multiplelor lor îndatoriri sociale. Atunci când pune problema aproprierii acestui conţinut, cere să se aibă în vedere trăsăţurile caracteristice ale naturii copilului, îndeosebi forţa cu care se manifesta curiozitatea sa.

Fără a se desprinde complet de prejudecăţile epocii, care puneau femeile într-o situaţie de inferioritate faţă de bărbaţi, Fenelon aduce numeroase argumente în sprijinul instruirii lor corespunzătoare. Ignoranţa, preciza el, generează numeroase defecte în rândul femeilor: frivolitate, curiozitate indiscretă, plăcerea pentru sporovăială etc. ***Conţinutul instrucţiei propus pentru fete***, de către autor, este alcătuit: *scris, citit, gramatică* (pentru a-şi învăţa copiii să vorbească corect), *aritmetică* (necesară conducerii gospodăriei), „ceva din *regulile de căpetenie ale dreptului*“ (pentru a şti ce acte sunt necesare în diverse împrejurări ale vieţii), *istoria antichităţii eline şi latine* (unde se găsesc numeroase exemple de curaj şi jertfă), *istoria Franţei şi a ţărilor vecine.*

Este recomandată, de asemenea, *lectura unor cărţi* „profanea acelora care n-au tnsanimic primejdios pentru pasiuni; este îngăduită citirea versurilor, instruirea în domeniul muzicii şi picturii — toate însă subordonate necesităţii de a le cultiva virtutea şi evlavia. *Dintre limbi, admite numai studiul latinei*, şi numai de către fetele care dovedesc „judecată sănătoasă și purtare modestă” pentru a nu devein…vanitoase.

5.4. John Locke — educaţia gentlemenului

Continuându-1 pe Fr. Bacon, autorul *Cugetărilor asupra educaţiei* John Locke consideră că nu există idei înnăscute; la ***baza cunoaşterii umane*** se află *experienţa*. La *naştere sufletul* omului este o *tabula rasa*; orice cunoştinţă se dobândeşte prin simţuri (Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu).

Pe lângă *experienţa* (percepţia) *exterioară - senzaţia*, Locke admite şi un alt izvor al cunoaşterii: *experienţa* (percepţia) *interioară - reflexia*, care înseamnă conştiinţa propriei funcţii psihice.

Ideile pe care le dobândeşte omul *în procesul cunoaşterii* exprimă fie *însuşiri intrinseci ale lucrurilor,* fie efecte ale acestora asupra sufletului. Deosebirea apare din faptul că *lucrurile posedă*, în concepţia lui Locke, două categorii de *calităţi*: *primare şi secundare*. *Calităţile primare* sunt independente de om şi inseparabile de corpuri, fiind însuşiri permanente ale materiei: soliditatea, duritatea, întinderea, mişcarea, forma, repausul şi numărul. *Calităţile secundare* sunt acelea care nu aparţin lucrurilor, ci sufletului uman. Astfel de calităţi există numai ca puteri de a produce senzaţii; ele n-ar exista dacă n-ar fi simţurile noastre. Aşa sunt: culoarea, mirosul, sunetele, gustul etc. Prin teoria sa asupra calităţilor secundare, J. Locke a lăsat deschis drumul spre idealismul subiectiv al lui Berkeley.

Opera pedagogică a lui J. Locke *Câteva cugetări asupra educaţiei*, deşi nu are caracterul unei lucrări de pedagogie sistematică, împărţită riguros în mai multe capitole, cuprinde trei părţi, în care sunt tratate următoarele *patru mari probleme*: *educaţia fizică, educaţia morală, educaţia intelectuală şi educaţia prin muncă*.

Teoria sa psihologică, potrivit căreia *ideile se obţin prin experienţă*, 1-a condus la un punct de vedere optimist asupra puterii educaţiei. *Educaţia,* spune el, produce marea deosebire dintre oameni. Pedagogul englez admitea însă existenţa unor capacităţi 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 străduinţelor sale.

1. *Concepţia sa pedagogică* este evidentă mai ales în *teoria sa asupra* ***scopului educaţiei***. *Tipul de om* pe care vrea să-1 formeze *prin sistemul său de educaţie* este *gentlemenul* „în stare să-şi conducă treburile în mod raţional şi cu folos“. Este vorba deci de un om care va întruni în

persoana sa atât însuşirile specifice nobilimii (va fi un gentlemen !), cât şi pe acelea ale burgheziei (va fi un om de acţiune, un om angajat în viaţa economică).

J. Locke a avut, prin urmare, în vedere două *categorii sociale*: nobilimea şi marea burghezie, ale căror însuşiri încerca să le topească într-o formulă unică, expresie a compromisului de clasă realizat după revoluţia din 1688. Ca să-şi justifice limitarea preocupărilor sale pedagogice la aceste clase preciza că printr-o bună educaţie dată „nobililor" toate celelalte probleme ale societăţii se vor rezolva de la sine. Evident, gândind astfel, Locke simplifica mult lucrurile, pentru că dezvoltarea societăţii nu se poate asigura numai prin instruirea claselor sociale dominante.

Educarea viitorului gentlemen urma să se realizeze în familie, cu ajutorul unui preceptor. Locke are o atitudine negativă faţă de şcoală, unde se adună, spune el, „o mulţime pestriţă de băieţi vicioşi şi rău crescuţi, din diferite stări sociale". Aceşti copii constituie un exemplu negativ pentru viitorul gentlemen. În afară de aceasta, şcoala poate da numai instrucţie, ea nu poate educa; or, pentru J. Locke, *aspectul esenţial al procesului de formare a omului îl constituie educaţia morală*.

Întâlnim la pedagogul englez, mai mult decât la predecesorii săi, *încercarea de a fundamenta educaţia pe cunoaşterea particularităţilor de vârstă şi individuale ale copilului*, pregătind astfel apariţia ideii de *întemeiere a pedagogiei ca ştiinţă pe psihologie*.

La *baza teoriei asupra educaţiei morale*, pedagogul englez pune *concepţia* sa *cu privire la bine şi rău*. Tot ceea ce produce suferinţă este rau, iar tot ceea ce procură sau măreşte plăcerea şi fereşte de rău este bine. Orice om este tentat să alerge după plăcere şi să evite neplăcerea. De aceea Locke cere ca această tendinţă a simţurilor să fie subordonată raţiunii; cel care reuşeşte să realizeze o astfel de subordonare este un om virtuos. *Scopul educaţiei morale* în concepţia sa este tocmai *dobândirea virtuţii*, iar mijloacele de educaţie pe care le preconizează sunt subordonate acestui scop.

Pentru a se ajunge la subordonarea simţurilor de către raţiune este necesar, precizează J. Locke, ca încă din vârsta fragedă copiii să se supuna autorităţii părinţilor. La început, această autoritate se menţine prin „frică şi sfială" şi, pe măsură ce copiii cresc, ea se va întemeia tot mai mult pe „iubire şi prietenie". În consecinţă, el propune o atitudine mai severă din partea părinţilor în primii ani ai copilăriei şi o scădere a acestei severităţi pe măsură ce el creşte şi-şi formează deprinderile de comportare. Vrând să-şi precizeze poziţia în problema raporturilor dintre părinţi şi copii, Locke îşi exprimă clar dezacordul faţă de o severitate tiranică, prin care s-ar umili sufletele copiilor făcându-i timizi şi şovăitori în relaţiile cu adulţii. Cea mai indicată atitudine pentru părinţi este una de mijloc, care evită atât satisfacerea tuturor poftelor, cât şi subordonarea silnică a copilului. O astfel de atitudine ar păstra energia şi libertatea, necesare copilului şi viitorului adult.

J. Locke *consideră pedeapsa corporală* atât de *practicată* în epoca sa ca fiind cel mai impropriu mijloc de educaţie, „...copiii care sunt prea aspru trataţi, scrie el, rareori devin oameni cu adevărat buni". Pedagogul englez pune în evidenţă câteva din consecinţele cele mai grave ale utilizarii pedepselor corporale: copii care sunt batuţi pentru că nu învaţă nu devin mai sârguincioşi, ci prind ură pe învăţătură; disciplina de sclav, provocată de teama pedepsei, naşte 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-şi domine simţunle, ci dimpotrivă, acestea îi vor domina raţiunea.

După această amplă şi întemeiată pledoarie *împotriva pedepselor corporale*, J. Locke nu se sfieşte să ajungă şi aici la un *compromis*: el admite ca uneori nu se poate educa altfel decât folosindu-se bătaia; mai ales în cazurile de încăpăţânare şi răzvrătire. Dar, pentru a nu se cultiva ura copiilor faţă de părinţi, 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 virtuţii, Locke îşi exprimă dezacordul faţă de utilizarea recompenselor care ar provoca plăceri senzoriale (mâncare, îmbrăcăminte); ca şi în cazul pedepselor corporale, s-ar cultiva tocmai acele înclinări pe care, de fapt, educatorul ar dori să le stârpească.

În procesul educaţiei, arată Locke, nu se poate face însă abstracţie de tendinţa naturală a omului către *plăcere* şi *fuga de durere*. Stimularea acestor *stări afective* devine *pârghia principală a educaţiei*. „Recompensele şi pedepsele sunt ca nişte pinteni ce ne îmboldesc la acţiune şi totodată, ca nişte frâne care conduc toată specia umană".

În vederea ***folosirii recompensei şi pedepsei***, asigurându-se, totodată, cultivarea virtuţii, autorul susține că, trebuie să se utilizeze ca răsplată stima şi ca pedeapsă dispreţul educatorului faţă de elev. Pentru aceasta, educatorul va cultiva elevului său sentimentul onoarei, dorinţa de a-şi păstra bunul nume, de a nu se angaja în acţiuni pentru care mai tîrziu ar trebui să se ruşineze. „Stima şi dispreţul sunt imboldurile ce stimulează mintea mai mult decât orice, de îndată ce copilul le poate simţi. Dacă veţi izbuti să treziţi în copiii voştri sentimentul onoarei şi teama de ruşine şi dispreţ, puteţi fi siguri că aţi statornicit în mintea lor principiile care îi vor călăuzi întotdeauna pe drumul drept".

O altă ***metodă de educaţie*** preţuită în mod deosebit de J. Locke este ***exemplul***. „Dintre toate mijloacele prin care copiii pot fi instruiţi şi priri care li se pot forma bunele maniere, cel mai simplu, cel mai uşor şi mai eficace este acela care constă în a le pune în faţa ochilor exemplele acţiunilor pe care vreţi ca ei să le facă sau să le evite".

Ca o consecinţă a teoriei sale asupra cunoaşterii, pedagogul englez pune ***la baza instrucţiei şi educaţiei intuiţia***. El motivează utilizarea acestei ***metode prin tendinţa spre imitaţie a copiilor.*** Nu putem să nu facem constatarea că el supraaprecia totuşi rolul acestei metode; aşa se şi explică teama sa de contactul tânărului nobil cu exemple negative (reale sau închipuite de Locke).

Pentru *formarea deprinderilor morale*, şi el recomandă ***exerciţiul***, atrăgând totodată atenţia asupra necesităţii *formării treptate a deprinderilor,* pentru a se putea asigura temeinicia lor.

În plus faţă de acesta, J. Locke apreciază mult valoarea educativă a ***convorbirilor raţionale***. Copiilor, spune el, le place să fie trataţi ca făpturi inteligente. Prin *convorbiri* potrivite vârstei, ei se conving că anumite acţiuni pot fi îndeplinite, iar altele nu. Prin astfel de convorbiri se stimulează şi tendinţa spre judecată. În aşa mod, J. Locke a înţeles necesitatea clarificării copilului de la o vârstă fragedă asupra a ceea ce este bine şi asupra a ceea ce este rău. Mai ales dacă este încadrată în sistemul celorlalte metode, convorbirea raţională este desigur eficace. Dăunător ar fi dacă ea s-ar utiliza abuziv.

Prin toate metodele enunţate, recompense şi pedepse, exemplul, cxcrciţiul, convorbiri rationale, J. Locke urmărea cultivarea virtuţii.

Dar, în concepţia sa, *alături de virtute, educaţia morală cuprinde şi educarea înţelepciunii şi a bunei creşteri*. *Înţelepciunea* este înţeleasă de autorul *Cugetărilor* ca un acord al raţiunii cu activitatea; omul înţelept vrea să realizeze numai ceea ce poate înfăptui, el îşi refuză dorinţele de nerealizat. Bunăcreşterea presupune înclinarea de a nu ofensa pe alţii (politeţe), precum şi maniera plăcută de a face cunoscută această înclinare (cuviinţa). După opinia lui J. Locke, o comportare întemeiată pe bunăcreştere asigură simpatia celor din jur şi, în consecinţă, succesul în afaceri. Pentru acest motiv el preţuieşte mai mult formarea omului pentru relaţiile cu cei din jur, decât erudiţia.

J. Locke are mentul de-*a* fi *elaborat* primul o *teorie* amplă *asupra educaţiei morale, la baza căreia se află* nu *o etică* creştină, ca la J. A. Comenius, ci una laica, izvorâtă din condiţnle şi cerinţele sociale.

2. Acelaşi punct de vedere a avut consecinţe şi asupra ***concepţiei sale cu privire la instrucţie***. J. Locke a elaborat o teorie originală asupra instrucţiei, răspunzând şi din acest punct de vedere cerinţelor epocii şi ţării sale.

În concepţia filosofului şi pedagogului englez ***scopul instrucţiei*** îl constituie *dezvoltarea iubirii şi respectului faţă de ştiinţă, precum şi cultivarea capacităţii de a dobândi noi cunoştinţe atunci când acestea îi vor fi necesare*. Un astfel de scop aducea după sine un ***nou mod de desfăşurare a procesului de învăţământ***. În primul rând, arăta J. Locke, *instruirea* trebuie *să se bazeze pe tendinţa spre activitate a copilului*, pe *curiozitatea sa înnăscută*. La început, *învăţătura* să nu apară *pentru copil* ca o muncă, ci *ca un joc*. Pentru aceasta, activitatea de instruire trebuie să se desfăşoare atunci când copilul are dispoziţie; numai atunci copilul se manifestă liber, aşa cum se manifestă în joc, şi cu un randament întreit faţă de activitatea impusă. În cazul în care buna dispoziţie a copilului nu se arată, ea urmează să fie provocată şi cultivată de către preceptor, cu ajutorul unor convorbiri, pe baza cunoaşterii temperamentului acestuia.

J. Locke a reluat *ideea unei instrucţii care să posede virtuţile jocului*, exprimată încă de Quintilian, *dându-i pentru prima dată o bază psihologică*: la vârsta la care copilul începe să se instruiasca, activitatea sa principală este jocul. În aceste condiţii, instrucţia însăşi, pentru a avea randament şi pentru a menţine şi dezvolta curiozitatea, trebuie să aibă atributele jocului. La el însă, instrucţia sub formă de joc este numai o pregătire pentru învăţătura înţeleasă şi efectuată ca o muncă. Treptat, copilul este deprins să treacă de la o ocupaţie plăcută, la una mai puţin plăcută, pentru ca mai târziu să poată trece cu uşurinţă de la joc la muncă. Marea taină a educaţiei, spune Locke, este să ştii să fereşti copilul de ceea ce îl atrage prea mult şi să-l îndemni către ceea ce este folositor, dar deocamdată nu-i place.

Concepând astfel desfăşurarea instrucţiei, pedagogul englez avea în vedere realizarea a ceea ce mai târziu s-a numit ***aspectul educativ al procesului de învăţământ***. „Cunoştinţele sunt preţioase, scria el, dar numai întru cât servesc altor destoinicii, mai importante”. În acest sens, destoinicii, conform autorului, sunt: *sârguinţa şi capacitatea de autodesavirşire* (specialist devine cineva numai prin studiu independent).

Prin instrucţie, după autor, copilul trebuie să fie pregătit pentru viaţa în societate cu selectarea acelor *cunoştinţe utile prin* renunţarea la disciplinele tradiţionale din trivium şi quadrivium, propunând noi *obiecte de învăţământ şi 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 şi retorică* (acestea din urmă foarte pe scurt). Din însăşi această înşiruire se poate constata că J. Locke avea în vedere formarea omului practice. Acestuia i se cere să ştie contabilitate, stenografie, drepţ civil, geografie şi numai în ultimă instanţă şi foarte pe scurt, logică şi retorică (discipline aflate la mare cinste în şcoala medievală). Dintre „dexterităţi Locke păstrează, pentru formarea gentlemenului, *dansul, călăria, muzica şi scrima*, acestea din urmă bucurându-se de mai puţină preţuire decât primele două.

Ca şi alţi pedagogi, J. Locke recomanda pentru instruire *călătoriile*. 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 şi 20 de ami, tânarul, deşi neformat pe deplin, nu suportă să mai fie condus de educator: în aceste condiţii călătoriile ar putea avea consecinţe negative pentru formaţia sa. Se observaă deci şi la J. Locke preocuparea de a acorda prioritate educaţiei faţa de instrucţie.

În ceea ce privește ***educaţia fizică***, pedagogul englez insistă asupra necesităţii *călirii organismului*. La o astfel de călire se aiunge printr-un regim sever de viaţă: utilizarea apei reci la spălat, deprinderea cu oboseala, hrană cumpătată, îmbrăcăminte sumară etc.

Prin călire, Locke vrea nu numai să asigure gentlemenului său o „minte sănătoasă tntr-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 şi pentru situaţiile în care acestuia i s-ar cere „să-şi ia arma şi să devină soldat“.

Întrucât nobilul pe care el vrea să-l formeze trebuie să fie un om de acţiune, era o necessitate să fie educaţ prin muncă. Conform autorului, viitorul gentlemen trebuia să înveţe cel puţin o meserie, daca nu două sau chiar trei cu scopul că munca fizică este folositoare sănătaţii,

totodată oferind posibilitatea unei recreaţii, a unei odihne după o activitate întelectuală. „Recreaţia, spune pedagogul englez, nu stă în nelucrare… ci în uşurarea părţilor obosite prin schimbarea activităţii“. El merge însă mai departe, arătând că învăţarea unei meserii prinde bine omului de afaceri în viitoarele sale întreprinderi; pentru a fi un bun conducător, el trebuie să cunoască activităţile pe care le vor desfăşura salariaţii sai. De asemenea, el relevă că desfăşurarea unei activităţi fizice preîntâmpină apanţia leneviei şi a tuturor consecinţelor negative ce decurg din aceasta.

În alegerea meseriei Locke recomanda să se ţină seama de înclinaţie şi de vârstă. Autorul recomandă acele meserii care antrenează corpul în activităţi variate: grădinăria, tâmplăria, dulgheria; la oraşe: parfumeria, prelucrarea fierului sau argintului, croitoria, şlefuirea sticlei.

J. Locke face un serios pas înainte în ceea ce priveşte ***educaţia pnn muncă***, introducând munca în procesul formarn fiilor claselor suprapuse. În aşa mod concepţia lui J. Locke poartă în această privinţă o pecete utilitaristă: se învaţă o meserie nu pentru a se forma omul care-şi va găsi satisfacţia în muncă, ci pentru a se pregăti viitorul patron.

Pornind de la ideea că „educaţia este cea mai bună moştenire 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 însuşiri: să aibă bune maniere, să fie bine crescut, pentru a fi un bun exemplu pentru copil; să cunoască lumea şi viaţa. Dacă în profilul viitorului gentlemen nu trebuie să intre erudiţia, evident că nici educatorului său nu i se cere sa exceleze în această privinţă.

Educatorul, cere J. Locke, să se bucure de respect din partea familiei al cărui copil îl educă. Aceasta, deoarece, observa el cu justeţe, copilul nu poate preţui pe acela pentru care părinţii săi nu au stimă.

5.5. Educaţia şi instrucţia în ţările române. Dimitrie Cantemir – idei despre educaţie

Către mijlocul secolului al XVII-lea se simţea nevoia depăşirii culturii de limbă slavonă în Ţările Române, ca, de altfel, şi în celelalte ţări cu condiţii relativ similare. În acea perioadă, cultura de cel mai înalt nivel era promovată, în spaţiul European, fie în limba latină, fie în cea greacă; aceasta din urmă era utilizată în unele ţări în care domina religia ortodoxă. Pentru că între limba latină şi catolicism se pusese semnul egalităţii, ortodocşii români manifestaseră până acum serioase rezerve, faţă de tot ceea ce era scris în această limbă. În urina unui contact mai edificator cu cultura de expresie latină, prin intermediul Poloniei şi Italiei, unii oameni de cultură din Ţările Române, ortodocşi, încep să distingă între conţinutul laic al acesteia şi dogmele confesiunii catolice, făcând posibilă deschiderea lor pentru cultura clasică latină.

Din initiativa lui Vasile Lupu, domnul Moldovei, şi cu sprijinul lui Petru Movilă, mitropolit al Kievului, a luat fiinţă la Iaşi, în 1640, un colegiu - *Colegiul de la „Trei Ierarhi”*, organizat după modelul celui ucrainean, acesta preluând, la rândul său, unele elemente de organizare din şcolile iezuite.

În fruntea şcolii a-fost adus Sofronie Pociaţki, fost rector la Kiev. Neavând date sigure asupra conţinutului învăţământului în această şcoală, se presupune că se preda gramatica latină, retorica, poetica, şi dialectica (logica). Se învăta şi în limba greacă. În clasele începătoare predarea se făcea în română şi slavonă. După puţin timp de la înfiinţare, în *Colegiul de la „Trei Ierarhi”*dominantă a devenit limba elenă.

În 1646, din iniţiativa postelnicului Constantin Contacuzino, tatăl viitorului domn Şcerban Contacuzino şi al stolnicului Constantin Cantacuzino, s-a deschis la Tîrgovişte o şcoală în care se predau greaca şi latina. „Schola greca e iatina”, cum i se spunea în epocă, a fost frecventată de 12 elevi, fii ai unor mari boieri; ea a funcţionat până în 1651 când profesorul Pantelimon Ligaridis, doctor în filosofie şi teologie, care preda aici, a părăsit Ţara Românească.

Către sfârşitul secolului al XVIl-lea, în timpul domniei lui Şcerban Cantacuzino sau a lui Constantin Brîncoveanu, părerile istoricilor sunt împărţite, la *Bucureşti* s-a înfiinţat *Academia*

domnească - instituţie de învăţământ de nivel mai înalt, cu predarea în limba elenă, şi care s-a reorganizat şi dezvoltat în tot cursul secolului al XVIII-lea.

Organizarea şcolilor secundare în limbile latină şi elenă n-a însemnat o minimalizare a limbii române. Dimpotrivă, după cum se ştie, secolul al XVII-lea este secolul afirmării limbii noastre naţionale. Acum apar, într-o frumoasă limbă românească, câteva opere ce pot fi considerate ca monumente ale culturii noastre naţionale: *Cazania* sau *Cartea românească de învăţături* a mitropolitului Varlaam, *Psaltirea* învăţatului mitropolit Dosoftei, *Biblia* (1688) în traducerea românească a fraţilor Radu şi Şerban Greceanu.

În această perioadă, în Transilvania, unde avusese loc o dezvoltare a centrelor urbane locuite mai ales de protestanţi, a crescut numărul şcolilor orăşeneşti reformate în limba maternă (la Haţeg, Alba Iulia, Lugoj, Caransebeş funcţionau şcoli calvine şi în limba română).

La *Colegiul reformat de la Alba Iulia* au fost chemaţi să predea profesori de prestigiu din Germania - unii dintre ei, foşti dascăli ai lui Comenius de la Universitatea din Herborn. Tot acum (1650—1654) însuşi marele pedagog ceh este invitat în principatul Transilvaniei (la Sarospatak) pentru a sprijini reorganizarea învăţământului de aici.

În cursul secolului al XVII-lea s-a dezvoltat şi învăţământul în limba maghiară şi în limba germană pentru saşi. În licee predarea continua să se facă în limbâ latină. Lupta dintre catolicism şi protestantism continuă; într-un moment favorabil, iezuiţii reuşesc să reorganizeze Universitatea din Cluj (1698).

Înmulţirea numărului de şcoli, în limba română şi în limba slavonă, creşterea cererii de ştiutori de carte au impulsionat 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 şi Ţara Românească au cunoscut un moment de puternică afirmare pe plan cultural. Transformările lente, dar continue, în interior ca și extinderea relaţiilor cu celelalte ţări ale Europei au provocat spargerea limitelor înguste ale culturii slavono-bizantine și asimilarea valorilor culturale ale umanismului, specific secolelor XVI şi XVII. În această perioadă în viaţa culturală românească se afirmă cronicarii Grigore Ureche şi Miron Costin, cărturarii Udrişte Năsturel, Nicolae Milescu, stolnicul Constantin Cantacuzino, mitropolitu Dosoftei, iar către sfârșitul secolului, puternica personalitate a savantului de talie europeană — Dimitrie Cantemir.

Toţi aceştia, într-un fel sau altul, au făcut şi operă de educaţie, unii dintre ei au exprimat şi idei pedagogice. Astfel, cronicarii au urmărit un mod conştient un scop educativ: faptele bune ca şi cele rele ale înaintaşilor să fie de învăţătură fiilor şi nepoţilor lor.

Dimitrie Cantemir (1673—1723), cărturar de renuine european şi domn al Moldovei pentru scurtă vremeă s-a preocupat în operele sale de o serie de probleme de educaţie. Pe drept cuvînt el poate fi socotit printre primii gînditori 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 educaţiei este acela de a face din om un înţelept care respect anumite principii morale şi dă dovadă de virtuţi corespunzătoare acestora.

În opera sa din tinereţe *Divanul sau gîlceava înţeleptului cu lumea* (1698) — scrisă în scopuri educativ-morale, Cantemir se opreşte asupra unor aspecte ale idealului, conţinutului şi mijloacelor educaţiei, probleme pe care le abordează în spiritul epocii sale, amintindu-ne de ideile lui Comenius şi chiar de cele ale lui J. Locke.

Idealul educaţiei în concepţia sa este virtutea; aceasta se dobândeşte printr-o triplă cunoaştere: ***cunoaştere de sine, cunoaşterea lui Dumnezeu şi cunoaşterea lumii***.

Cunoscându-se pe sine sub aspect fizic şi psihic, cunoscând lupta ce se dă între trup, ce-1 împinge pe om spre păcat, şi suflet, care îl înalţă spre virtute, omul învaţă să se ridice deasupra tentaţiilor, să le domine, devenind virtuos.

Cunoaşterea lui Dumnezeu îl va îndemna pe om să-i urmeze poruncile, dar cunoaşterea lurnii îl va ajuta, pe de o paite, să se folosească de bunurile terestre, iar, pe de altă parte, să conştientizeze caracterul trecător al acestora.

Cunoaşterea lumii îl va ajuta nu numai să se folosească de bunurile pământeşti, ci şi să înţeleagă caracterul efemer al acestora. Cunoscându-se pe sine ca fiinţă care stăpâneşte lumea, putând să-şi domine propria sa natură, cunoscând poruncile lui Dumnezeu, şi preţul scăzut al darurilor lumii acesteia, omul va ajunge să ducă o viaţă virtuoasă, morală.

Întreita cunoaştere duce către ceea ce Cantemir numeşte „minte sănătoasă", în sensul de minte călăuzită de idealul virtuţii. Exprimându-ne în termenii pedagogiei contemporane, putem spune că, în concepţia tânărului etician, educaţia intelectuală se afla la temelia educaţiei morale şi era subordonată acesteia.

Referindu-se la ceea ce numeşte „mijloacele şi tocmelele" de educare a virtuţii, Cantemir se opreşte asupra acelora pe care le relevaseră şi marii săi predecesori — Comenius şi Locke şi anume:

- **exemplul** („de la alţii pildă să iei"). Să se cunoască exemplele bune oferite de vieţile sfinţilor, ale marilor filosofi ai antichităţii (Socrate, Platon, Heraclit, Zenon ş.a.); să se vadă şi exemplele rele, de care tânărul trebuie să înveţe să se ferească. Pentru ca tânărul să se simtă stimulat spre virtute, se cere să trăiască în tovărăşia „oamenilor curaţi", a celor ce sunt demni de a fi urmaţi;

- **exerciţiul.** La Cantemir se întâlnește idea necesității formării deprinderilor morale prin exerciţiu, care cere un deosebit efort de voinţă. Ceea ce la început pare greu de înfăptuit, prin exerciţiu se înfăptuieşte mai uşor, pînă ce devine ca o a doua natură;

- **lectura** (în primul rând lectura Bibliei). Ideea de virtute se cultivă nu numai prin exemplu, ci şi prin lectura unor cărţi, a Bibliei în primul rînd, dar şi a celor datorate unor scriitori „păgâni", cum sunt Cicero, Seneca, Epictet ş.a.;

- **dojana.** Atunci când tânărul va greşi, se va folosi dojana. În paginile din *Divanul* în care se tratează problema mijloacelor prin care se poate dobândi virtutea, Cantemir priveşte actul *umanizării omului* ca un *proces de autoeducaţie*. Pentru greşeli, preciza el, omul singur să se pedepsească; să renunţe la o plăcere, pentru ca singur să-şi răscumpere greşeala şi pentru ca amintindu-şi de ceea ce a făcut rău, să se ferească altădată;

- **rugăciunea**. Printre mijloacele de dobândire a virtuţii, autorul *Divanului* include și rugăciunea, făcând însă o precizare deosebit de semnificativă pentru poziţia sa umanistă : „Dumnezeu celor ce nevoiesc, nu celor leneşi, va ajuta". Elementul esenţial în ridicarea spre virtute îl constituia dar efortul personal.

Este prezentă la D. Cantemir ideea ***educării sentimentului de onoare***. Virtutea, scria el, nu se dobândeşte pentru laudă şi slavă, ci pentru „bunul nume", care se cere cultivat şi păstrat.

Prin tot ceea ce acumulează din cărţi, din exemplele oamenilor vii, prin tot ceea ce face, omul are datoria să ţintească tot mai sus, să aspire să devină desăvârşit. Dacă nu va tinde cu toată puterea voinţei sale spre treapta cea mai înaltă a desăvârşirii, 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 educaţiei***, o ***prezentare a principalelor metode ale educaţiei morale***, făcută la nivelul cel mai înalt al epocii, aşa cum apăreau ele în opera lui Comenius şi Locke — *exemplul, exerciţiul, dezaprobarea*. Mai mult, întâlnim ideea unui ideal în viaţă, ca un element esenţial al procesului de autoeducaţie.

Tot în *Divanul* realizează Cantemir o ***periodizare a vieţii omeneşti*** care precede pe aceea a lui J.-J. Rousseau. El împarte viaţa umană în ***şapte etape***: ***pruncina, copilăria, tinereţea, voinicia, bărbăţia, căruntețea şi bătrâneţea***.

În vremea lui Cantemir existau numeroase periodizări ale vârstei omului. Caracterizarea făcută de Cantemir fiecăreia din cele şapte vârste şi pregnanţa cu care sînt puse în evidenţă

notele caracteristice ale fiecăreia, prin compararea lor cu stadiile de dezvoltare ale fructului, este însă seducătoare şi originală.

Pruncia — vârsta de la naştere până la 7 ani — este „floarea vieţii“, model şi exemplu pentru celelalte vârste, „adecă fără nice o răutate fiind“(p. 263).

Copilăria şi adolescenţa sunt caracterizate ca moment al „legării" „florii vieţii omeneşti“ ; dacă „florea” se va lega la vreme bună, va face poame bune, iar de se va lega la vreme rea, vor fi şi roadele rele. Obiceiurile şi deprinderile din restul vieţii depind de ceea ce „s-a legat” la nivelul acestor vârste.

Copilăria şi adolescenţa sunt vârstele instrucţiei şi educaţiei; în prima, accentul se va pune pe formarea deprinderilor cu caracter moral, în cea de-a doua, pe instrucţie. Cu această vârstă, datorită instrucţiei pe care o primeşte, copilul începe să dobândească însuşirile specific umane. Fără învăţătură, chiar dacă creşte, rămâne doar un animal („Copilul neânvăţat, dobitoc mic creşte, iară mare făcându-se, bou mare se numeşte”, p. 267).

Tinereţea, cea de a patra vârstă „de curând legată poamă a vieţii omeneşti“nu-şi are încă trăsăturile bine conturate; ca şi poama aflată în această stare, are mulţi duşmani şi se cere a fi bine păzită.

Este surprinzător cît de mult se apropie caracterizarea pe care o face Cantemir vîrstei tinereţii de aceea a lui J.-J. Rousseau, referitoare la adolescenţă. Pentru Cantemir, tinereţea este „cam rătăcită sau încă bine neaşedzată iaste” (p. 269). Peste şaizeci de ani, J.-J. Rousseau va spune că adolescenţa este vârsta „furtunilor şi a pasiunilor”.

Maturitatea sau bărbăţia este vârsta la care se coace poama vieţii omeneşti; de aceea, „în toate dulce, întreg, copt a fii să cade...“ (p. 271).

Cu căruntеţea începe „lâncezirea poamei vieţii omeneşti”. La această vârstă, aprecia Cantemir, se cade ca omul să înceapă a se îngriji de sufletul său, întărindu-1 prin fapte bune.

Bătrâneţea „de tot putregiunea. poamei vieţii omeneşti” este vârsta la care, îngrijindu-se de sufletul său, omul se pregăteşte pentru moarte. (Şi această idee ne aminteşte de Comenius !)

Așadar, în concepţia lui Cantemir, educaţia nu este o preocupare limitată doar la vârsta de creştere a omului, ci durează toată viaţa. „Toţi oamenii — afirma Cantemir — s-au născut în mod egal buni de la natură ; numai după naştere, prin convorbiri rele sau prin lipsa convorbirilor pioase şi a învăţăturilor bune, ei pot contracta moravuri rele”. Îndreptarea spre relele moravuri apare abia în vârsta tinereţii, când începe să se discearnă binele de rău. De aici şi necesitatea unei mai atente îndrumări a acestei vârste.

Din teza naturii bune a copilului rezultă o convingere optimistă cu privire la puterea educaţiei ; oamenii sunt ceea ce sunt pe plan moral, datorită influenţelor ce s-au exercitat asupra lor, datorită învăţăturilor pe care le-au primit în vârsta copilăriei, adolescenţei şi tinereţii.

Prin tot ceea ce a scris cu privire la educaţie, Cantemir apare ca un gîâditor original care îşi brodează concepţia pe fondul unei viziuni umaniste asupra lumii şi vieţii. Multe din ideile sale se apropie — după cum s-a putut vedea — de ale celor mai mari teoreticieni ai educaţiei din secolul al XVII-lea : Comenius, Fenelon şi Locke.

STUDIUL INDIVIDUAL 5 (7)

1. În baza surselor bibliografice recomandate la unitate, enumerați cel putin trei note definitorii ale metodei inductive promovate de catre 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 Irarhi*.

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 şi făcea parte din secta „fraţilor boemieni", rămăşiţă a taboriţilor, adepţi ai lui Hus. Această sectă, alcătuită mai ales din meşteşugari, a dus mulţi ani o înverşunată luptă împotriva papei şi a feudaliior, pentru dobândirea de drepturi economice şi sociale. Preţuind cultura, ei au organizat numeroase şcoli în limba maternă, înlesnind acumularea unei bogate experienţe organizatorice şi didactice.

După terminarea şcolii latine, Comenius îşi continuă studiiie în Germania, la universitatea protestantă din Herborn (1610—1612) şi apoi la Heidelberg, unde audiază cursurile de teologie şi filosofie.

Încă din anii de studii se resimte în formaţia sa influenţa umanismului, a Renaşterii şi a unor elemente de filosofie materialistă. Întors în Moravia (1614), este numit director al şcolii „fraţilor boemieni" de la Prerau. La puţin timp după aceea devine preot şi conducător al şcolii din Fulnek (unde era sediul principal al sectei sale). După ce în timpul studenţiei cunoscuse ideile pedagogice ale lui W. Ratich, acum studiază pe Vives şi începe să-şi expritre în scris propriile păreri cu privire la educaţie şi instrucţie. Curând însă începe războiul între cehi şi germani, război care a durat 30 de ani (1618—1648) şi care a adus cu sine mari nenorociri pentru cehi în general şi pentru Comenius în special.

În 1621, când oraşul Fulnek a fost ars, pedagogul ceh şi-a pierdut soţia şi doi copii, împreună cu numeroase lucrări în manuscris. În acei ani plini de suferinţă, el găseşte răgazul pentru a scrie o lucrare cu caracter social-filosofic *Labirintul lumii şi paradisul inimii* (Labyrint sveta a lusthaus srdce) în care supune unei aspre critici relaţiile sociale din vremea sa, abuzurile nobilimii şi bisericii în raporturile lor cu poporul.

În 1641 Comenius este chemat în Anglia să organizeze învăţământul şi să-şi dezvolte ideile cu privire la „pansofie". În unele din lucrările sale, pedagogul ceh exprimase ideea necesităţii unificării tuturor cunoştinţelor, a constituirii unei enciclopedii a ştiinţelor şi artelor în care să fie cuprins într-un tot organic ceea ce este util, adevarat şi plăcut. Cunoaşterea „înţelepciunii universale" (pansofia), aprecia marele pedagog, ar oferi oamenilor posibilitatea instaurării ordinii şi păcii în lume.

În Anglia, pedagogul ceh n-a putut rămâne mult timp, întrucât burghezia şi nobilimea de aici aveau de rezolvat mai întâi problema puterii politice, lăsând organizarea şcolilor pentru vremuri mai liniştite. În acelaşi an în care începea revoluţia burgheză în Anglia (1642), Comenius s-a instalat pentru o perioadă de timp în Suedia, la invitaţia 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 fraţilor boemieni, Comenius se întoarce la Leszno. Curând însă primeşte repetate invitaţii din Transilvania. Aici, ca şi în Anglia, Ţările de Jos şi Suedia se manifesta o puternică mişcare în spiritul reformei calvine, cu un evident caracter antihabsburgic. Însuşi principele Transilvaniei — G. Râkoczi — era protestant.

La Alba Iulia se afla un colegiu protestant unde predau foşti profesori şi colegi de-ai pedagogului ceh de la Herborn. În Transilvania se aflau, refugiaţi, numeroşi membri ai sectei fraţilor boemieni, iar Comenius, în calitatea sa de episcop, avea datoria să se îngrijească de

situaţia Ior. Toate aceste împrejurări 1-au determinat pe autorul „Marei didactici“ să primească invitaţia. Deoarece între timp G. Râkoczi I murise, iar fiul său — G. Râkoczi II — era catolic, marele pedagog răspunde invitaţiei Zsuzsânei Lorântffy, văduva fostului principe, de a veni la Sârospatak, o localitate în nord-estul Ungariei, unde se afla un colegiu protestant.

La Şârospatak, Comenius a stat din 1650 până în 1654. Anii petrecuţi aici au fost deosebit de rodnici pentru marele pedagog. A organizat colectivul de profesori, a reorganizat şcoala, a elaborat manuale şi a scris o serie de lucrări cu caracter teoretic: Legile unei şcoli bine organizate (Leges scholae bene ordinatae), în care sunt tratate probleme de organizare a şcolii; Reguli morale în folosul tinerimii (Praecepta morum in usum juventutis collecta), care se ocupă de unele aspecte ale educaţiei morale; Şcoala sub formă de joc (Schola ludus), în care sunt prezentate fragmente dramatizate din *Ianua*. Comenius acorda multă atenţie teatrului şcolar, considerând că acesta contribuie la dezvoltarea memoriei, a vorbirii, îi învaţă pe elevi să folosească mimica, gesturile şi tonul.

În 1654 pedagogul ceh se reântoarce la Leszno, unde şade puţin timp pentru că, în războiul care are loc între polonezi şi suedezi, fraţii boemieni trec de partea suedezilor, iar polonezii, pentru a-i pedepsi, distrug oraşul care-i adăpostise până atunci (1656). Comenius ia din nou drumul pribegiei. Găseşte adăpost la Amsterdam, unde îşi revede lucrările şi le publică în 1657 sub titlul *Opera didactica omnia*. Continuă să fie preocupat de constituirea pansofiei, de unificarea confesiunilor protestante şi de asigurarea păcii.

Concepţia pansofică şi-o dezvoltă în lucrarea sa De rerum humanarum emendatione consultatio catholica (Consfătuire generală privind îmbunătăţirea lucrurilor omeneşti), alcătuită din şapte cărţi, cea mai importantă fiind *Pampaedia*.

Pacea — credea Comenius — se va întări printr-o educaţie pansofică.

„Dorinţa noastră este ca toţi oamenii să fie pansofi, adică : să înţeleagă dispoziţia lucrurilor, ideilor şi limbii ; să înţeleagă scopurile, mijloacele şi modurile (executare a faptelor (ale lor şi ale altora) ; să ştie să deosebească esenţialul de accidental...

Dacă toţi vor învăţa toate acestea în mod universal, toţi vor deveni înţelepţi şi lumea va fi plină de ordine, de lumină şi pace“ .

De problema păcii se ocupă pedagogul ceh şi în scrierea sa Angelus pacis (1667).

Sfârşitul vieţii 1-a găsit departe de ţara sa, la a cărei cunoaştere şi înălţare 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 şi nobilime.

Revoluţia burgheză din Anglia s-a încheiat, aşadar, printr-un compromis; nu s-a păstrat monarhia absolută, aşa cum ar fi vrut nobilimea, dar nici nu s-a adoptat un regim republican, cum dorise burghezia în 1649, ci a luat naştere o nouă formă de guvernământ — monarhia constituţională. J. Locke a fost şi el unul din adepţii acestui tip de monarhie, care limita puterea suveranului.

După ce şi-a asigurat o temeinică pregătire filologică, filosofică, teoiogică şi medicală la Londra şi Oxford, Locke a devenit medic şi secretar în casa lordului liberal Ashley de Shaftesbury. Mai târziu a îndeplinit şi funcţia de educator al fiului şi al nepotului acestuia. Într-o perioadă în care liberalii erau persecutaţi în Anglia, J. Locke este obligat să-şi urmeze protectorul ce se exilase în Olanda. Aci a scris el scrisorile către Eduard Clarke privind educaţia tânărului nobil. La îndemnul prietenilor săi, scrisorile sunt publicate, în 1693, sub titlul *Some Thoughts concerning Education* (Cîteva cugetări asupra educaţiei). Tot în Olanda încheie Locke şi opera sa *Încercare asupra intelectului uman* (1690).

Într-o altă lucrare, publicată tot în 1690, şi intitulată *Două tratate despre guvernământ*, J. Locke se manifestă ca unul din marii teoreticieni ai monarhiei constituţionale. Ca şi Hobbes, el considera că, înaintea societăţii organizate, a „stării sociale", a existat o stare de natură, în care fiecare om era liber şi egal cu ceilalţi ; starea de libertate era limitata şi reglementată de dreptul natural, care însemna dreptul fiecăruia de a trai, de a-şi apăra viaţa, de-a avea proprietate şi de a şi-o apăra. Deşi în starea de natură oamenii se ajutau între ei, existau totuşi numeroase conflicte izvorâte din lăcomie, invidie etc. De aceea a apărut necesitatea ca oamenii să-şi apere viaţa, libertatea personală şi proprietatea particulară. În consecinţă, oamenii s-au înţeles printr-un contract, să cedeze cârmuitorilor drepturile lor naturale, pentru ca aceştia să le apere viaţa, libertatea şi proprietatea. Dacă cei care deţin puterea abuzează de ea, poporul — precizează Locke — are dreptul să facă apel la forţă pentru a restabili ordinea sociala. În felul acesta el justifică revoluţia de la 1688. Dar totodată J. Locke ia apărarea monarhiei constituţionale, considerând ca poporul nu are dreptul sa se ridice împotriva unui „guvern drept" — aşa cum era cel înscăunat în 1688. Manifestând opoziţie faţă de absolutismul politic, dar şi faţă de ideea de republică, J. Locke a devenit un exponent al compromisului cu care s-a încheiat revoluţia burgheză din Anglia .

Pe plan filosofic, J. Locke s-a remarcat îndeosebi prin contribuţiile sale în domeniul teoriei cunoaşterii. în lucrarea *Încercare asupra intelectului uman* el se ocupă de problema complexă a originii, limitelor şi valorii cunoaşterii umane.

JURNAL DE UNITATE 5.

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

SEMINAR 5. (2)

Educația și instruirea în țările române. Preocupările cu privire la educație în opera cronicarilor Sarcini:

▪ studiați și analizați sursa de specialitate complementară „Introducere în pedagogie", Maria Ileana Carcea, la unitatea „3.1. Teorii cu privire la educaţie,care preced epoca luminilor", disponibil: https://dppd.tuiasi.ro/wp-content/uploads/2020/01/pedagogie-I.pdf

▪ studiați și analizați sursa de specialitate complementară „Începuturile educației superioare pe teritoriul României (secolul al XVI-lea)", disponibil: https://tribunainvatamantului.ro/inceputurile-educatiei-superioare-pe-teritoriul-romaniei-secolul-al-xvi-lea/

▪ studiați și analizați sursa de specialitate complementară „Cronicari și cronici", disponibil: https://www.scrigroup.com/istorie-politica/istorie/CRONICARI-SI-CRONICI41811.php

În baza surselor accesate:

▪localizați schimbările în a doua jumătate a sec. XVI în Europa Centrală care au dus la organizarea școlilor medii și superioare;

▪ilustrați, verbal, cum aceste schimbări devin vizibile în Țara Românească și Moldova, datorită legăturilor acestora cu Transilvania și Polonia;

▪definiți, în interpretare proprie, „cronicile" (letopisețe) și „cronografii";

▪enumerați tipologia cronicilor: în limba slavonă din sec. XV-XVI; în limba română scrise în Moldova din sec. XVII;

▪relatați despre ce sunt letopisețele;

▪potriviți când au apărut cronicile în limba română care încearcă să recupereze trecutul;

▪argumentați, prin exemple concrete, ce importanță deosebită au cronicile;

▪descreți printr-o hartă cognitivă activitatea unui cronicar care realizează imaginea scrisă a istoriei poporului român, în letopisețele din sec. XVII-XVIII, din cei enumerați: Grigore Ureche, Miron Costin, Ion Neculce, Matei Basarab, Neagoe Basarab, Constantin Brâncoveanu, Demitrie Cantemir.

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 – teoriticieni 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. Educaţie şi instruirea în epoca luminilor
Caracterizare generală a epocii şi a educaţiei

Spre deosebire de umanismul Renaşterii care căutase răspunsul la numeroasele întrebări ale secolelor XV şi XVI în antichitatea greacă şi romană, *iluminismul* era tocmai expresia încrederii omenilor în progres, în capacitatea ştiinţei de a oferi răspunsurile pentru toate problemele lumii de atunci şi, pentru că burghezia înainta spre putere în întreaga Europă

Pretutindeni unde s-a manifestat, cu toate diferenţele specifice de la o ţară la alta, iluminismul a fost o expresie a încrederii în capacitatea raţiunii de a pătrunde în tainele lumii, în capacitatea omului de a înfaptui progresul; acest curent de gândire s-a caracterizat prin lupta împotriva superstiţiilor şi a intoleranţei, prin apărarea libertăţii individuale, prin susţinerea ideii de instruire a maselor; mai mult chiar, vedea în instruirea popoarelor principala modalitate de ameliorare a societăţii.

Concepţiei feudale care considera că oamenii sunt inegali prin naştere, reprezentanţii ideologiei burgheze din secolul al XVIII-lea îi opuneau teza egalităţii de la natură a oamenilor, precum şi consecinţa acesteia: diferenţa dintre oameni este dată de educaţia lor. Era acesta un argument în sprijinul aspiraţiei burgheziei spre cucerirea puterii politice.

Încrederea în puterea educaţiei, ca şi 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.

Şcoala laică s-a extins treptat în toate ţările Europei şi dincolo de marginile acesteia. Acolo unde burghezia reuşea să obţină conducerea statului, apăreau modificări şi în conţinutul învăţământului; locul disciplinelor filologice îl luau matematica, fizica, ştiinţele naturii. Orientarea realistă şi practică a învăţământului corespundea trebuinţelor burgheziei, clasa activă, profund angajată în viaţa economică a societăţii.

Dacă organizarea şcolii în limba maternă, în perioada Reformei, a însemnat începutul constituirii sistemelor naţionale de învăţământ, trecerea ei în grija statului a permis deplina conturare a acestor sisteme.

Dacă şcoala feudală a fost o *şcoala de castă*, în sensul că instituţiile de învăţământ de nivel mai înalt erau accesibile, prin lege, numai nobilimii feudale, şcoala burgheză are un caracter de clasă; legile instrucţiei publice din orice stat burghez prevăd liberul acces al tuturor copiilor, în toate gradele de învăţământ, cu condiţia să poată face faţă cheltuielilor impuse de întreţinerea în şcoală. Este într-adevăr un progres de care pot beneficia însă numai aceia cărora mijloacele materiale le permit întreţinerea în şcoală. Şcoala burgheză îşi atinge obiectivele de clasă mai ales prin organizare, conţinut şi barierele financiar-materiale.

Dealtfel, însăşi organizarea şcolii de către stat este o expresie a caracterului de clasă al educaţiei în societatea capitalistă; burgheziei nu-i putea fi indiferentă orientarea educaţiei dată tinerei generaţii, aceasta trebuia să corespundă intereselor ei.

Un curent de gândire care promova ideea luminării maselor prin instrucţie nu putea să nu stimuleze dezvoltarea teoriei cu privire la educaţie. Nu există ţară în care iluminismul să nu fi avut reprezentanţi în planul gândirii pedagogice. Dintre toţi, cei care prin profunzimea gândirii lor au adus o contribuţie care a trecut dincolo de marginile ţării 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 educaţie*/ Emile ou de l'Education (1762), prin care marele gânditor a încercat să atragă aţenţia asupra celei mai folositoare dintre *arte* (aceea *de a forma oameni*) şi asupra *particularităţilor copilăriei*.

Aserţiunea cu care începe monumentala lucrare „Emile“ poate fi considerată drept piatra de temelie pe care şi-a construit întregul edificiu al concepţiei sale pedagogice: „Totul este bun când iese din mâinile autorului lucrurilor, totul degenerează în mâinile omului”, „ (omul) nu vrea nimic aşa cum a făcut natura, nici chiar pe om; vrea să-1 dreseze şi pe el, ca pe un cal de manej; vrea să-1 potrivească după planul lui..”. În acest sens J.-J. Rousseau se ridică împotriva sistemului de educaţie prin care copilul era dresat, deformat din punct de vedere fizic, intelectual şi moral, după bunul plac al societăţii feudale.

Întreaga operă „Emile” este o puternică reacţie faţă de sistemul educativ al epocii, ca o pledoarie plină de dragoste pentru asigurarea libertăţii de manifestare şi dezvoltare a omului în general şi a copilului în special.

Încă din „Prefaţă“, J.-J. Rousseau arată că dacă metoda sa de educaţie ar putea fi socotită ca „himerică şi greşită“, are convingerea că a văzut bine subiectul asupra căruia trebuie să insiste: ***copilăria***. În „Prefaţă”este cuprins cunoscutul îndemn adresat educatorilor: „începeţi dar prin a vă studia mai bine elevii, căci, desigur, nu-i cunoaşteţi deloc”(p. 4).

J.-J. Rousseau chema la *cunoaşterea copilăriei*, la *înţelegerea acesteia ca* o *perioadă de vărstă* care se deosebeşte de adult nu numai cantitativ, ci şi calitativ. Copilul nu este un adult în miniatură, ci o fiinţă cu particularităţi specifice, cu cerinţe şi năzuinţe proprii. Iată de ce, se consideră că J.-J. Rousseau a descoperit copilul.

Respectarea copilăriei este cerută de *principiul conformităţii cu natura*, principiu care străbate ca un fir roşu întreaga sa concepţie pedagogică. Spre deosebire ide J. A. Comenius, care, cerând o educaţie în conformitate cu natura, avea în vedere respectarea legilor naturii în general, în care era integrat şi omul, J.-J. Rousseau se referea în primul rând la natura copilului, la particularităţile naturale ate vârstei sale. A respecta copilăria însemna, în concepţia lui J.-J. Rousseau, a respecta cerinţele naturii: „Natura doreşte ca copiii să fie copii înainte de a deveni vârstnici”.

În numele respectării naturii, J.-J. Rousseau se ridică împotriva educaţiei medievale care frâna dezvoltarea firească a tot ceea ce copilul poseda prin naştere şi altera tendinţele şi înclinaţiile sale originale.

Marea importanţă acordată *respectării naturii în procesul educaţiei* rezultă şi din analiza a ceea ce J.-J. Rousseau numeşte „*izvorul educaţiei*“: „Izvorul acestei educaţii este sau în natura, sau în oameni, sau în lucruri” Dezvoltarea interioară a facultăţilor şi a organelor noastre este *educaţia naturii*; dobândirea priceperii de a folosi această dezvoltare este educaţia oamenilor, iar dobândirea propriei noastre experienţe despre obiectele care ne influenţează este *educaţia lucrurilor* (p. 11).

Din acest considerent se desprinde faptul că, *educaţia*, în concepţia lui J.-J. Rousseau, *cuprinde dezvoltarea* (mai precis *autodezvoitarea*) a ceea *ce este dat* copilului *prin naştere, cultivarea capacităţii de a folosi această dezvoltare şi dobândirea experienţei prin influenţa lucrurilo*r. Deoarece dintre aceste trei tipuri de educaţie numai cea a oamenilor poate fi stăpânita

(„adică presupunem că o stăpânim“), cea a lucrurilor depinzând mai puţin 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 educaţia, ca rezultat a trei factori în care natura are rol hotârâtor, este expresia unei reacţii faţă de concepţia feudală care nesocotea cerinţele naturii copilului. Dar ca şi în alte cazuri în care ia atitudine faţă de educaţia feudală, J.-J. Rousseau duce prea departe opoziţia sa, împingând-o spre cealaltă extrema. Astfel, el nu numai că face din „dezvoltarea interioara” un izvor al educaţiei ar acordă acesteia cea mai mare importanţă, rupând procesul dezvoltării de înfluenţa educaţiei („educaţia oamenilor”).

Aceasta rupere există în ciuda faptului că în concepţia sa nu apare diferenţierea între educaţie şi dezvoltare. Dezvoltarea nu este rezultatul educaţiei oamenilor, ci al transformănlor organismului, care se realizează independent de influenţa din afară. Evident că o astfel de concepţie, în care se acordă prioritate biologicului, dispoziţiilor şi înclinaţnlor originale, este departe de a înţelege caracterul social al fenomenului educaţiv. Totuşi, nu putem să nu relevăm că J.-J. Rousseau o face cu intenţia de a demonstra că educaţia trebuie să urmeze calea dezvoltării firești a copilului.

Evidenţ, concentrarea asupra trebuinţelor copilului şi neglijarea cennţelor socictăţii este tot atât de unilaterală ca şi eludarea psihologiei copilului şi supraestimarea factorului social. Trecând la dezvăluirea *etapelor* „naturale” *de dezvoltare a copilului*, J.-J. Rousseau adopta o schema artificială, după care fiecărei perioade de vârstă îi corespunde îndeosebi un *anumit proces de dezvoltare* şi o *anumită educaţie*:

» până la 2 ani - dezvoltarea şi educaţia fizică,
» de la 2 la 12 ani - dezvoltarea şi educaţia organelor de simţ,
» între 12 şi 15 ani - dezvoltarea şi educaţia intelectuală,
» de la 15 ani până la majorat - dezvoltarea sentimentelor şi educaţia morală.

Principiul educaţiei conform naturii, ca şi *periodizarea* pe care a elaborat-o 1-au condus pe J.-J. Rousseau la ideea „*educaţiei negative*“. Atâta timp cât copilul este încapabil, datorită mvelului său de dezvoltare, să înţeleagă raţionamentele care-l conduc spre adevăr, educatorul nu trebuie să intervină în procesul dezvoltării, ci va lăsa natura care este bună să-şi 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 şi spiritul de eroare - p. 72).

Educaţia trebuie să fie „negativă" o bună parte din viaţa 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 individualităţi şi abia după aceea să se intervină.

Deşi acordă aşa de multă importanţă „naturii" („dispoziţiilor şi înclinaţiilor date prin naştere“) J.-J. Rousseau manifestă tncredere în puterca educaţiei: „Plantele, spune el, se transformă prin cultura, iar oamenii prin educaţie" (p. 10). Copilul nu dobândeşte prin naştere tot ceca ce îi este necesar pentru vârsta de adult, de aceea „tot ceea ce nu avem de la naştere şi ne va trebui cțând vom fi mari ne este dat prin educaţie” (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 educaţie, J.-J. Rousseau urmăreşte să formeze din *Emil* un om capabil să suporte şi binele, şi răul acestei vieţi: „Ieşind 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-şi păstreze natura sa bună cu care s-a născut, nu este posibilă decât prin scoaterea copilului de sub influenţele dăunătoare ale societăţii şi trimiterea lui în mijlocul naturii.

Deşi, ca şi alţi gânditori ai secolului al XVIII-lea, J.-J. Rousseau considera realizabilă transformarea societăţii prin educarea individului, spre deosebire de alţi iluminişti, el a sesizat

dificultaţea formării unui om „în conformitate cu natura“, în condiţnle societaţii feudale şi, 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 sa fie urmată, după părerea lui, numai de fiii celor bogaţi, pentru că numai ei trăiesc într-un mediu viciat. Ceilalţi copii, cei ai oamenilor săraci, n-au nevoie de o astfel de educaţie (cu preceptor şi în afara societăţii).

Procesul de educaţie în conformitate trebuie să se desfăşoare cu mersul firesc al dezvoltării copilului, după concepţia 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 aceeaşi uşurinţă şi „gheţurile Islandei şi „stînca fierbinte a Maltei , ci şi pentru că numai un corp puternic poate rezista pasiunilor. Şi la această vârstă, ca şi la cea urmatoare, adevăratul educator al copilului este natura : „...copilul, când se naşte, nu este discipolul guvernorului, ci al naturii" (p. 37). Guvernorul trebuie sa înveţe de la „acest prim dascal” - care este natura și să urmeze, în procesul educaţiei, drumul pe care acesta i-l arată. Astfel, natura arată că „adevărata doică“ este mama şi că dezvoltarea normală a organismului este imposibilă dacă i se răpeşte copilului libertatea de mişcare, înca din pnma zi, prin înfășare.

A doua perioadă de vârstă - de la 2 la 12 ani se caracterizează prin dezvoltarea impetuoasă a simţurilor exterioare şi prin „somnul raţiunii și este necesar să se aplice, după părerea lui J.-J. Rousseau, următoarea regulă: să nu se câştige, ci să se piardă timp. Aceasta înseamnă că natura trebuie să fie lăsată să se manifeste în deplină liberţate. În nici un caz să nu se urmeze sfatul lui J. Locke de a se purta convorbiri raţionale cu copiii. Raţiunea, pretinde J.-J. Rousseau, fiind „un compus" al tuturor celorlalte „facultăţi“, se dezvoltă cel mai târziu. Aşa încât, a începe munca educativă făcândapel la raţiune, înseamnă a începe cu sfârşitul. Fără îndoială că aceasta concepţie, după care raţiunea nu poate să se dezvolte înainte de vârsta de 12 ani, este contrară adevărului.

Calea cea mai potrivită, dacă educatorul nu intervine, pentru educaţia copilului între 2 şi 12, conform lui Rousseau constă în faptul că, copilul va fi pus în situaţia de a simţi de timpuriu jugul naturii, al necesităţii. Să nu fie oprit să facă lucrurile care nu-i sut permise, ci să fie împiedicat numai sa le faca, fără alte explicaţii. La această vârstă, crede Rousseau, nu trebuie sa se dea copilului nici un fel de explicaţii verbale; el trebuie să-şi însuşească totul numai prin experienţă. Consecvent teoriei „educapei negative" J.-J. Rousseau *nu este de acord cu* modul în care este lolosita *pedeapsa ca mijloc de educaţie*. Dacă copilul a comis vreo abatere, să nu se intervină, ci să fie lăsat să simtă consecinţa natural a abaterilor sale. În chipul acesta se va deprinde să se supună „jugului apăsător al necesităţii” şi va înţelege că libertatea sa este limitată.

Ideea „*pedepsei natural*” nu poate fi nici admisă, nici respinsă intcgral. Ea poate fi folosită şi este folosită în procesul educaţiei, dar nu ca singura cale de cultivare a capacităţii de cultivare a capacității de înfrânare a copilului; ar însemna ca multe aspecte ale educaţiei morale să fie lăsate pe seama întâmplării, renunţându-se la organizarea de exerciţii speciale, la formele de influenţare verbală şi la rolul conducător al educatorului î procesul formării copilului.

Pornind de la ideea că între 2 şi 12 ani raţiunea este nedezvoltata, J.-J. Rousseau se ridică împotriva folosirii fabulelor în procesul educativ, întrucât acestea îi conduc pe copii spre concluzii contrare intenţiei autorului („în loc să observe defectul de care vrei să-l vindeci sau să-l fereşti, sunt înclinaţi să iubească viciul...“, p. 91), de aceea el eşte de părere că celor mici este necesar să li se spună adevărul curat, direct, pentru ca ei să-1 poată înţelege corect şi uşor. De fapt, acest adevar poate fi cunoscut numai prin contactul direct cu realitatea. Carţile, „instrumentele celei mai mari nenorociri a lor”, trebuie să fie îndepărtate. *Emil* abia la 12 ani va şti ce este o carte. Cititul şi scrisul şi le-a însuşit într-un chip plăcut, nesilit, pe baza interesului prezent, care a stimulat dorinţa de a învăţa.

În legătură cu această problemă i s-au adus multe obiecţii lui J.-J. Rousseau (în procesul instrucţiei nu se poate renunţa la carte, iar învăţarea cititului şi scrisului nu se poate desfaşura la întâmplare, fără nici o metodă). Dar şi în acest caz, ca şi în multe altele, el se ridică împotriva practicii scolastice, care folosea ca unic izvor al cunoştinţelor 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), şi aceasta nu nurmai pentru vârsta „somnului raţiunii" ci şi pentru aceea în care raţiunea este dezvoltată.

Vârsta de la 12 la 15 ani se caracterizează, dupa el, printr-o puternică dezvoltare a forţelor copilului, dezvoltare care depăşeşte trebuinţele sale. Aceasta este „epoca muncilor, a instrucţiei şi a studiilor”. La această vârstă există numai raţiune, nu şi sentiment, de aceea este posibilă numai educaţia intelectuală, nu şi cea morală.

Una din primele probleme pe care J.-J. Rousseau le ridică în legătură cu *instrucţia* este aceea a *conţinutului acesteia*. Din totalul cunoştinţelor existente se va alege numai ceea ce este uţil, iar din tot ceea ce este util se va păstra pentru instrucţie ceea ce îl interesează pe copil şi-i este accesibil. Astfel de *cunoştinţe* sunt cele de *geografie, astronomje şi ştiinţe naturale*. *Instrucţia* trebuie să *înceapă cu observaţia naturii,* cu cercetarea faptelor. Întreaga carte a III-a din „Emile” cuprinde o îndârjâtă împotrivire faţă de sistemul exclusivist al instrucţiei medievale şi o pătimaşă afirmare a tezei după care unicul izvor de cunoştinţe adevarate îl constituie natura: „Nici o altă carte decât lumea, nici o altă instrucţiune decât faptele. Copilul care citeşte nu gândeşte, el nu face decât să citească; nu se instruieşte, el învaţă cuvinte” (p. 121)

După *concepţia* lui J.-J. Rousseau, *procesul instrucţiei* prin *contactul direct cu faptele*, trebuie sa *se desfăşoare*, printr-o *serie de aspecte*: copilul „*să nu ştie nimic pentru că i-ai spus, ci pentru ca a înţeles el însuşi; să nu înveţe ştiinţa, ci s-o descopere*” (p. 121). Prima parte a acestei afirmaţii nu ridică nici o obiecţie. Cea de-a doua însă nu este pe de-a-ntregul acceptabilă, întrucât ea îl pune pe copil în situaţia de a redescoperi singur întregul volum de adevăruri la care a ajuns omenirea, ceea ce este practic imposibil. Totuşi, dacă analizăm mai atent concepţia sa didactică, observăm că el nu lasă „descoperirea" adevarului, exclusiv pe seama copilului. Chiar dacă din anumite afirmaţii putem deduce ca Rousseau supraaprecia forţele copilului, se cuvine sa însistăm totuşi asupra unor aspecte deosebit de bogate în sugestii.

Prin prisma concepției sale cu referire la *procesul instrucţiei*, Rousseau, încercă să răspundă la o serie de întrebări: „ Cum ajunge copilul să descopere adevarul?, Care este rolul educatorului în această activitate?, făcând apel la problema „îzvorului educaţiei": „educaţia care vine de la oameni“ înseamnă dobândirea priceperii de a folosi dezvoltarea „facultăților" şi organelor, care se realizează spontan, iar „educaţia lucrunior” înseamnă dobândirea experienţei despre lucrurile care ne influenţeaza. Acest mod de a înţelege educaţia se află într-o strânsă legătură cu felul în care este conceput procesul instrucţiei. La 12-13 ani, forţele intelectuale ale lui *Emil* sunt pe deplin dezvoltate. În jurul său se află natura cu lucrurile şi faptele (fenomenele) care o alcătuiesc; educatorul este chemat acum să-i formeze priceperea de a folosi facultăţile sale dezvoltate, inclusiv raţiunea, pentru a dobândi experienţa privind obiectele înconjuratoare. Nu rezultă din nici un paragraf că Emil se instruieşte singur. Raţiunea sa şi natura înconjurătoare nu-i ajung pentru a-şi însuşi cunoştinţele; are nevoie de ajutorul educatorului. Acesta îl face atent la fenomenele naturn, îi stimulează curiozitatea şi i-o întreţine, pentru ca să apară în faţa copilului problemele a căror rezolvare se urmăreşte. Tocmai pentru aceasta este necesar să se folosească în procesul instrucţiei lucrurile, faptele aşa cum sunt ele în natură; nu cuvintele, semnele sau îmagimle lucrurilor: „Lucrurile ! lucrurile ! nu voi repeta niciodată de ajuns că noi dăm cuvintelor o putere prea mare; cu educaţia noastra flacară nu facem decât flecari” (p. 127).

Deşi insistă asupra unui învăţământ plăcut, și care să se evite puctiseala, J.-J. Rousseau consideră că este necesar să se folosească şi metode care să solicite efortul elevului. Folosirea *experienţelor* ca *mijloc de descoperire a adevărurilor* de catre copii oferă largi posibilităţi nu numai pentru un învăţământ intuitiv, activ şi conştient, ci şi bazat pe efort. Singur, elevul nu

poate să ajungă la ideea unei experienţe care să-1 conducă la descoperirea adevărului. Cel care îi pune în faţa faptului, creând baza pentru expenenţă, este educatorul. Din acest sens, este clar că ideea experienţei şi a inventării aparatului pentru verificarea ei nu aparţine copilului, ci educatorului.

Asupra faptului dacă există vreo legătură între adevarurile pe care le „descoperă“ elevul de la o zi la alta, Rousseau esţe învinuit că neglijează învăţământul sistematic în favoarea unuia ocazional, dar el nu a lăsat instrucţia să se desfăşoare la întâmplare. În cercetarea faptelor, spune el, trebuie să se ţină seama de legătura dintre obiecte („...fiecare obiect particular atrage pe un altul şi arată pe cel care urmează. Această ordine, care întreţine, printr-o curiozitate continuă, atenţia pentru orice, este... îndeosebi metoda care trebuie copiilor”, pp. 122—123). Să se prezinte deci obtectele în legătura lor, pentru că prin aceasta se mînreţine curiozitatea, atenţia copilului.

Rezultă deci, că J.-J. Rousseau, cere un învăţămînt prin care să se asigure cunoaşterea acelor adevăruri despre natura care sunt necesare omului în viaţă, a căror însuşire trebuie să se faca prin acttvitatea proprie a copilului. J.-J. Rousseau a insistat mai mult decât toţi pedagogii dinaintea sa asupra deosebitei importanţe a activităţii elevului în procesul de învăţământ. Putem să nu fim de acord cu cerinţa sa ca pentru fiecare experienţă elevul să-şi confecţioneze aparatele necesare. Dar nu acesta este esenţialul. Important este ca în faţa elevului să apară o problemă şi dorinţa de a o rezolva, lar profesorul sa pună în stare de activitate forţele de cunoaştere şi să le conducă spre dezvaluirea adevarului. Cerinţa lui J.-J. Rousseau ca elevul „să nu înveţe ştiinţa, ci s-o descopere" nu poate fi interpretată numaidecât în sensul că elevul trebuie să fie transformat într-un cercetător independent. E1 insistă asupra necesităţii ca elevul să nu înveţe nimic de-a gata, ci să înţeleagă, iar pentru aceasta educatorul trebuie să-1 pună în situaţia de a dori să cunoască şi de a putea desprinde singur concluziile, pe baza faptelor.

Scopul pe care-l urmăreşte pedagogul francez prin *instrucţie* nu este erudiţia, ci dezvoltarea gustului pentru ştiinţă şi înarmarea cu metodele care să-i permită însuşirea acesteia: „Scopul meu nu este să-i dau ştiinţa, ci sa-1 învaţ s-o dobândească la nevoie, să-1 fac s-o preţuiască exact cât menta şi sa-1 fac să îubească adevărul mai mult decât orice”, pp. 148-149. Prin urmare, în concepţia sa didactică interesul nu este un miiloc pentru a stimula procesul de cunoaştere, ci un scop; prin instrucţie se dezvoltă dorinţa permanent vie, puternică de a cunoaşte.

Deşi Rousseau nu pune în legătură procesul dezvoltării cu educaţia (influenţa intenţionată), totuşi atunci când trateaza problema instrucţiei subliniază că prin participarea activă a elevulu în procesul de cunoaştere a realităţii se dezvoltă forţele sale intelectuale. El leagă dezvoltarea întelectuală de existenţa efortului în procesul de asimiiare a cunoştinţelor.

O altă problemă în care J.-J. Rousseau are o contribuţie notabilă este aceea a rolului educativ al muncii fizice. *Între 12 şi 15 ani* Emil trebuie să înveţe cel puţin o meserie (în afară de aceea de agricultor, pe care o cunoaşte 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-şi însuşească o meserie se desprind din concepţia acestui mare pedagog, unde munca este o îndatorire a fiecărui om. Fiecare om, spune el, trăieşte pe spinarea celorlalţi. Pentru a plăti această întreţinere trebuie să muncească: „Bogat sau sărac, puternic sau slab, oricare cetăţean trândav este un pungaş“ (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 condiţiile cea mai independentă de soartă şi de oameni este cea a meşteşugarului“, p. 137). La toate acestea se adaugă încă un motiv : „ O ora de muncă îl va învăţa mai mult decât ar reţine într-o zi întreagă de explicaţii” (p. 131).

Când *Emil a împlinit vârsta de 13 ani*, Rousseau considera ca este suficient de călit pentru a rezista ispitelor oraşului şi îl duce în societate. De la această vârstă începe *educaţia morala*. Ideile sale cu privire la educaţia morală nu sunt lipsite de originalitate, dar nu se ridica la valoarea concepţiei sale didactice. E1 consideră că prin educaţia moraia este necesar să se cultive

copiilor bunele sentimente, îndeosebi îubirea faţă de cei din jur, să se facă educaţia judecăţilor, a bunelor opinii, pentru a se putea aprecia la justa lor valoare faptele oamemlor şi, în sfârşit, să se educe bunăvoinţa, capacitatea de a îndeplini binele.

În ceea ce priveşte *educaţia bărbatului*, Rousseau susţine multe idei înaintate: formarea unui om activ, cu o gândire independentă şi o religie proprie etc. În ceea ce priveşte *educaţia femeii,* pedagogul susţine ideia că femeia trebuie să fie pregătită exclusiv pentru a deveni soţie, mama şi gospodină. Ea n-are opinii şi nici o religie proprie. În toate se va supune voinţei soţului.

6.2. Claude Adrien Helvétius și Denis Diderot – teoriticienii iluminiști ai educației

Helvétius (1715-1771) se ocupa de educaţie în doua din scrierile sale care sunt şi cele mai importante: *Despre spirit* (De l'esprit, 1758) şi *Despre om, despre facultăţile sale intelectuale şi despre educaţia sa* (De l'homme, de ses facultes intellectuelles et son education, 2 vol., 1772).

Filosoful francez porneşte de la teza că natura a înzestrat pe toţi oamenii cu dispoziţii egale: aceeaşi fineţe a simţurilor, aceeaşi întindere a memoriei, aceeaşi putere a atenţiei. Inegalitatea spiritelor provine din educaţie. Toţi oamenii pot deveni apţi pentru a participa la treburile vieţii sociale.

Orice fiinţă umană se manifestă şi se dezvoltă în condiţiile oferite de poporul în care trăieşte, de particularităţile acestuia; la rândul lor, trăsăturile specifice fiecărui popor sunt determinate de legile şi forma de guvernământ ale ţării respective. Corupţia moravurilor, pe care Rousseau o punea pe seama progresului ştiinţelor şi artelor, venea, în concepţia Helvétius, numai de la despotismul care domina viaţa social a naţiunilor.

Analiza educaţiei făcută de el din perspectivă sociala este noua şi bogată în sugestii. Ea conducea la concluzia că educaţia, ţinând de particularităţile unui popor, are un caracter naţional; este relevată, totodata, și ideea că procesul educaţiei individuale nu poate fi desprins nici sub aspect teoretic şi nici practic de problemele mari ale mediului.

Helvétius dă o accepţie mult mai largă şi mai corectă *conceptului de mediu*; acesta cuprinde nu numai condiţiile geografice ci ansamblul factorilor care acţionează asupra omului, adică mediul geografic, plus realităţile sociale îmediate, precum şi forma de guvernământ a statului în care se realizează educaţia.

Ca şi la alţi materialişti francezi din aceeaşi epocă, educaţia este dizolvată de el în ansamblul influenţelor mediului, acestuia acordându-i-se rolul hotărâtor în dezvoltarea fiinţei umane, aşa încât se poate spune că, potrivit teoriei sale, omul este un produs exclusiv al mediului. Helvétius insistă foarte mult şi asupra hazardului, a împrejurărilor care pot favoriza sau frâna dezvoltarea dispoziţiilor.

Denis Diderot (1713-1784) şi-a expus ideile cu privire la educaţie în mai multe opere, dintre care reţinem două: *Combaterea sistematică a lucrării lui Helvétius, întitulată Omul şi Planul unei universităţi pentru guvernământul Rusiei sau al unei educaţu publice în toate ştiinţele,* lucrare elaborată în 1775, la cererea Ecaterinei a II-a, ţarina Rusiei, şi publicata abia în 1875 prin care transpune ideile privitoare la natura biologică şi spirituală a omului, la fatalitatea hazardului şi la atotputernicia educaţiei.

La naştere, omul - acea fiinţă simţitoare, care reflecteaza, care gândeşte, care se plimbă liberă pe suprafaţa pământului, care pare să fie în fruntea tuturor celorlalte animale pe care le domină, care trăieşte în societate, a născocit ştiinţe şi arte şi care are o bunătate, precum şi o răutate ce-i sunt proprii, care şi-a ales stăpâni, care şi-a făcut legi, ş.a.m.d., nu e nici bun, nici rău, dar posedă anumite dispoziţii organice, de care educaţia trebuie să ţină seama, pentru că ea nu poate da ceea ce a refuzat natura.

Dacă *Helvétius* spusese: educaţia face totul, *Diderot* introduce un corectiv, apreciind că „educaţia face mult", dar nu totul.

În spiritul iluminismului, el a propus un conţinut al învăţământului în care ponderea să o aibă studiul matematicii, al ştiinţelor naturii, al acelor discipline care pot asigura progresul social.

6.3. Andrew Bell şi John Lancaster – creatorii sistemului monitorial

Către sfârşitul secolului al XVIII-lea, dezvoltarea industriei într-o serie de ţări din apusul Europei a pus cu insistenţă problema instruirii unor categorii mai largi de oameni decât până atunci, îndeosebi a orăşenilor. Mulţimea şcolarilor întrecea însă cu mult posibilitaţile de cuprindere ale corpului didactic ce se forma atunci. Numărul instituţiilor de pregătire a învăţătorilor era înca foarte mic. Revoluţia burgheză făcuse să câştige tot mai mult teren ideea organizării învăţământului de către stat; acesta, deşi avea nevoie de oameni cu un minim de instrucţie, nu era încă pregătit pentru un astfel de efort financiar. Soluţia pentru a se ieşi din impas au oferit-o doi englezi - **Andrew Bell** (1753—1832) şi **John Lancaster** (1778—1838) *creatorii sistemului monitorial*.

Inspirându-se din practica educativă a vechilor indieni (A. Bell fusese câţiva ani în India) ca şi din unele experienţe ale vremii lor, fiecare din cei doi a propus un sistem de organizare a activităţii didactice care permite unui singur învăţător să instruiască câteva sute de elevi. Acest sistem consta în faptul că învăţătorul expunea zilnic noile cunoştinţe unui grup mai restrâns de elevi (monitori) care, la rândul lor, le predau în acceaşi zi, colegilor lor.

În Anglia, primele şcoli monitoriale au apărut în 1798; ele s-au răspândit şi în alte ţări, mai ales în Franţa. Spiritele liberale, animate de dorinţa cultivării maselor, sprijineau cu entuziasm învăţământul mutual, îndeosebi pentru caracterul său laic.

Dat fiind numărul elevilor, sala în care se desfăşura 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 şi planşa cu modelele de caligrafie. În pereţii sălii se aflau înfipte mai multe semicercuri de fier, în jurul cărora se aşezau elevii, supravegheaţi de monitori, atunci când aveau loc exerciţiile de citit. Pe perete, în dreptul fiecărui semicerc se afla câte o planşă cu texte de citire sau gramatică. Planşele (tabelele lancasteriene) înlocuiau manualele. Într-o parte a sălii se afla catedra, de unde învăţătorul supraveghea activitatea tuturor elevilor şi monitorilor.

Deşi foarte economic, învăţământul mutual avea numeroase deficienţe, provenite, mai ales, din caracterul cu totul rudimentar al activităţii didactice a monitorilor. Aceştia nu puteau decât să repete în mod mecanic ceea ce auziseră de la învăţător. Cu o astfel de „tehnică didactică" eficienţa era destul de redusă. Având obligaţii şi în ceea ce priveşte verificarea temelor şi menţinerea disciplinei, monitorii se transformau în mici despoţi ai colegilor lor.

Cu toate aceste deficienţe, învăţământul mutual a cunoscut o largă răspândire, întrucât prin el se asigura alfabetizarea maselor.

Pe măsură ce industria cerea oameni şi mai bine instruiţi, statele îşi organizau bugete ale învăţământului, iar teoria pedagogică oferea noi sisteme de instruire, învăţământul monitorial a fost părăsit. Noi soluţii didactice s-au impus m practica şcolară, acelea propuse la începutul secolului de J. H. Pestalozzi şi 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 limbi 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 exclusiva începând din secolul al XVIII-lea când se instaleaza 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 sa reorganizeze *Academia Domnească de la Bucureşti* (înființată încă din anul 1694 de către Constantin Brâncoveanu). Ea avea să

funcționeze de acum pe patru cicluri, câte trei ani fiecare, facând 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 numar de școli dintre care 26 erau românești.

În Transilvania, odată cu intrarea acesteia sub suzeranitatea Austriei, ofensiva culturala a catolicismului și a iezuților se intensifică, fapt care a determinat o creștere a numarului de instituții de învățământ aparținând celor patru biserici privilegiate (catolică, luterană, calvină și unitariană).

Din pacate, populația românească majoritară, ca și religia ortodoxă, continua să fie tolerate și, în consecinta, drepturile ce li se cuveneau, sa fie mult diminuate. Acest fapt avea repercusiuni serioase și asupra accesului liber al tinerilor români la o forma sau alta de instruire. Ca urmare a acestui fapt, mulți tineri transilvaneni se instruiau în Tara 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 (bucoavnelor) 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 numarat și Samuil Micu, Gheorghe Șincai, Petru Maior – distinși reprezentanți ai „Școlii ardelene", mișcare culturala 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 înlaturarea 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, ideologii acestei mișcări culturale au acționat și ca adevarați 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 character pedagogic („*Etica sau învățătura obiceiurilor*" și „*Învățătura politicească*") aparținând lui Baumeister la concepția caruia a aderat și el.

Gheorghe Sincai (1754-1816) devine în anul 1794 director al școlilor românești grecocatolice din Transilvania, calitate în care a militat pentru extinderea învățământului primar (ridicând numarul 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 alcatuit din două părți: una pentru elevi și alta continând îndrumări metodice pentru învățători. De asemenea, tipărește o gramatică pentru folosul școlilor românești care cuprinde o serie de adnotări, exemple și texte în limba Latină și română. În calitatea pe care o avea, Șincai s-a preocupat și de pregătirea învățătorilor organizând pentru aceștia între anii 1784 și 1790 cursuri pe lânga 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 educarii copiilor. Astfel de lucrari 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 domneşti din Iaşi şi Bucureşti au fost autentice focare de cultură nu numai pentru ţările române, ci şi pentru întreaga parte a Europei de sud-est, cu precădere pentru populaţia de naţionalitate grcacă care, spre începutul secolului al XlX-lea, şi-a creat aci un centru de luptă pentru eliberarea de sub stăpânirea otormană.

Primul domn fanariot - **Nicolae Mavrocordat** şi-a înscris numele în istoria învăţământului românesc organizând la Iaşi, în 1714, patru şcoli: una în limba elină de nivel mai înalt, şi alte trei de nivel elementar, în limbile greacă modernă, slavonă şi română - fiecare cu câte un dascăl. Ca şi Brîncoveanu, cu şapte ani în urmă, în organizarea şcolii 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 nemulţumiţi faţă de învăţământul în limba greacă; dascălii nu erau nici ei dintre cei mai buni. Şcolile, întreţinute când din vistieria ţării, când dintr-un imtpozit plătit de către cler, în primele 4-5 decenii se zbăteau în mari lipsuri. Deaşa schimbare a domnilor, rivalitatea dintre ei, ca şi numeroase alte împrejurări potrivnice: incendii, epidemii sau războaie, făceau ca activitatea şcolilor să fie adeseori întreruptă.

Numeroasele hrisoave cu privire la şcoli stau mărturie atât a eforturilor întreprinse pentru dezvoltarea învăţământului, cât şi a greutăţilor de tot felul care au împiedicat bunul mers al academiilor domneşti, al aceleia din Iaşi, îndeosebi.

În vremea domniei lui **Constantin Mavrocordat**, prin anii 1742—1743, după cum consemna Ion Neculce în cronica sa, se reântroduce la Iaşi studiul limbii latine, oferindu-se din nou tineretului studios posibilitatea unui contact direct cu limba şi valorile cultu- rale latine.

Unul din momentele mai importante ale dezvoltării învăţământului din acea vreme îl constituie reorganizarea întreprinsă de către **Grigore al II-Lea Ghica** prin hrisovul din 1747. Nu intervin schimbări în planul de învăţământ. Apar însă alte elemente care vădesc o sporire a interesului pentru instruirea tineretului. Mai întîi se organizează încă trei şcoli, în româneşte şi slavoneşte, pe lângă cele trei episcopii: *Roman, Rădăuţi şi Huşi*. Apare apoi o ierarhizare a dascălilor de la Academia din Iaşi, dascălul cel mare „elinesc , dascălul al doilea, „de învăţăturile gramaticii", apoi dascălii de slavoneşte şi româneşte, precum şi o sporire a onorariilor acestora.

Dintr-un hrisov al lui **Ioan Teodor Callimachi** din 1759 rezultă că o bună parte din tinerii moldoveni se instruiau cu dascăli particulari, în familie, ceea ce făcea să scadă prestigiul academiei şi chiar să pună în pericol existenţa ei. Se hotărăşte, de aceea, obligativitatea a cel puţin şase ani de studiu la Academie şi desfiinţarea acelor școli deschise de diverși dascăli. În acelaşi hrisov se pomeneşte de un al treilea profesor de greacă, semn că numărul elevilor sporise.

Școala continua să aibă un conținut preponderant filologic și classicist. Se învaţă gramatica, metrica, prosodia şi poetica; se începea cu texte uşoare ca *Sentenţele lui Cato*,

fabulele lui Esop ş.a., pentru ca mai târziu să se studieze *Vieţi paralele de Plutarh, Iliada lui Homer, tragediile lui Sofocle şi Euripide, comediile lui Aristofan*.

Atunci când academia avea şi profesori capabili să predea filosofia, aceştia predau: logica, fizica, cosmografia, metafizica, morala în spirit neoaristotelean, de regulă, în interpretarea lui **Theophil Corydaleu**, care punea accent pe relevarea elementelor materialiste din concepţia Stagiritului.

Cerând divanului țării să cerceteze starea învățământului și să facă propuneri de îmbunătăţire, domnul **Grigore Alexandru Ghica,** om de aleasă cultură, primeşte, la 1 iunie 1765, o anafora cu prevederi noi, menite să pună învăţământul din Moldova pe o nouă bâză.

La începutul ultimului deceniu al secolului al XVIII-lea, noul domn al Moldovei, **Alexandru Moruzzi**, însărcinează câţiva boieri şi pe mitropolitul **Iacov Stamate** să întocmeasca un proiect de reorganizare a Academiei din Iaşi unde pe prim plan este pusă necesitatea studierii ştiinţelor cu indicaţii metodice, privmd asigurarea unui învățământ conștient.

STUDIUL INDIVIDUAL 6. (7)

1. Precizați conținutul și semnificația principiului conformității cu natura care a stat la baza constituirii concepției pedagogice a lui J. J. Rousseau.

2. Analizaţi comparativ concepţiile lui E. Key şi J. J. Rousseau privind limitarea intervenţiei educatorului în îndrumarea şi formarea copilului pentru viaţă.

3. Identificați factorii de formare și dezvoltare a personalității în tratatele pedagogilor C. A. Helvețius și D. Diderot.

4. Identificaţi premisele pe baza cărora dezvoltarea cercetării ştiinţifice la început de sec. XX au impulsionat dezvoltarea gândirii şi practicii pedagogice.

5. Analizaţi implicaţiile în plan educaţional ale studiilor experimentale asupra inteligenţei efectuate de către A. Binet.

6. În baza surselor bibliografice recomandate la unitate, reconstruiți esența educațională a conținutului scrierii cu conținut pedagogic din Academia Domnească din Iași (ADI) a lui Moesiodax *Tratat despre educația copiilor sau Pedagogia.*

PAGINĂ DE STUDIU COMPLEMENTAR 6.

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 naşterea sa, formează fundamentul întregii sale concepții pedagogice.

Întrucât punctul de pornire în educarea omului îl constituia existenta 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 sociala decât achizițiile dobândite prin educație. Ori, chiar daca 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 sarcina 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.

Pâna 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 sa 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, sa 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 secolul 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 6.

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

SEMINAR 6. (2)

Predispozițiile de inițiere a educației psihocentriste. Academia Domnească din Iași (ADI)

Sarcini:

▪ studiați și analizați sursa de specialitate complementară „Paradigma educației psihocentriste în România din perspectiva pedagogiei moderne și postmoderne”, Raftu Gheorghe:

(a) la cap. „1.1. Coordonate epistemologice la nivelul evoluției paradigmelor pedagogiei” abzaț „Perioada paradigmatică a pedagogiei” (pp.14-20)

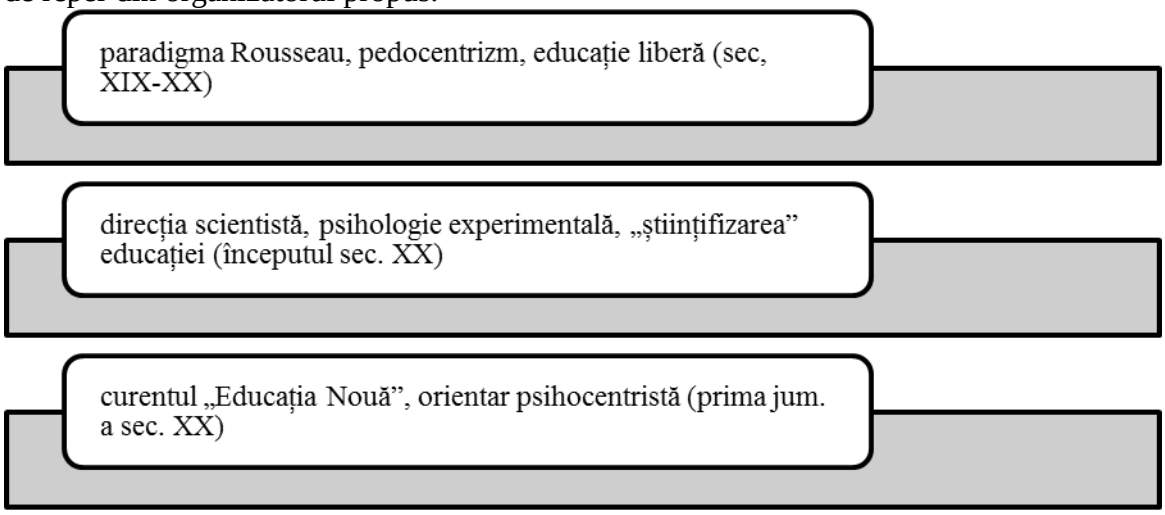
(b) la cap. „1.2. Excurs istoric în evoluția paradigmei educației psihocentriste la nivelul pedagogiei mondiale” (pp. 20-31)

disponibil:

https://dokumen.tips/documents/paradigma-educaiei-psihocentriste-n-de-studiu-istoria-pedagogiei-pedagogia.html?page=1

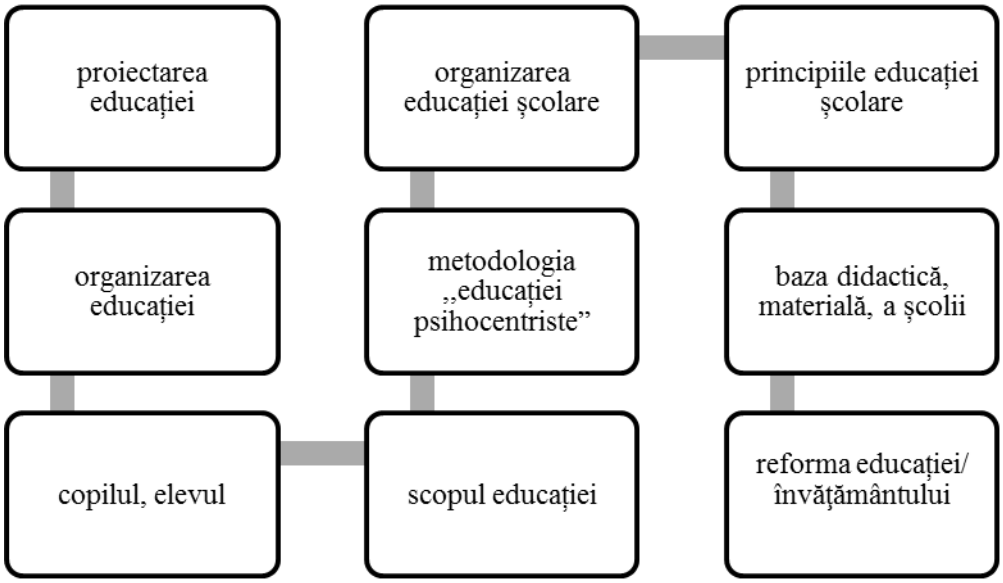
În baza sursei accesate:

▪descrieți coordonatele istorice ale paradigmei educației psihocentriste, urmând logica cuvintelor de reper din organizatorul propus.

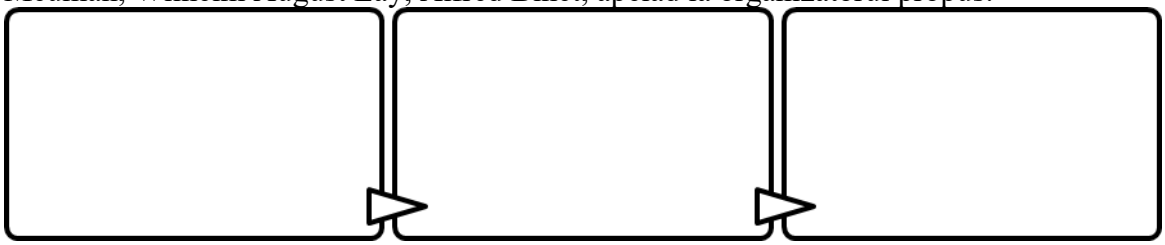


▪dezvoltați în baza unui rezumat de idei personalizat, coordonata pedocetristă reprezentată de E. Key în lucrarea „Secolul copilului";

▪identificați ideile importante pentru paradigma educației/pedagogiei psihocentriste după I. Albulescu, urmând logica organizatorului propus:



▪ilustrați propunerile coordonatei de intervenție a psihologiei experimentale după Ernest Meuman, Wilhelm August Lay, Alfred Binet, apelând la organizatorul propus:



▪ studiați și analizați sursa de specialitate complementară „Academiile domnești din București și Iași și începuturile învățământului filosofic românesc modern. Schița unui context istoric și cultural" Dragoș Popescu, disponibil:

http://www.institutuldefilosofie.ro/e107_files/downloads/Revista%20de%20filosofie/2016/Rev.%20filos.,%20LXIII,%201,%202016/DRAGOS%20POPESCU,%20Academiile%20Domnesti%20si%20%C3%AEnceputurile%20%C3%AEnvatamantului%20filosofic%20romanesc%20modern.pdf

În baza sursei accesate:

▪specificați anul de fondare a ADI;

▪deduceți spre ce era dedicată și la ce a contribuit ADI;

▪analizați calitatea cadrelor care profesau în ADI până la ieșirea de sub fanarioți;

▪estimați dascălii care au adus noutate în cultura și educația românească din ADI;

▪deduceți despre modernizmul și tradiționalizmul în folozofia românească, consemnate de dascălii ADI.

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

7.2.1 Johann Friedrich Herbart - întemeierea pedagogiei pe etică și psihologie

7.2.2. Adolph Wilhelm Diesterweg – conformitatea cu natura – principiul fundamental al pedagogiei

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. Uşiski Şi L. N. Tolstoi — educaţia poporului

7.6.1 Konstantin Dimitrievici Uşinski caracterul national al educației

7.6.2 L. N Tolstoi – educația liberă

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 emes Einsiedlers). Prin care teoretiza necesitatea respectării legilor naturii în procesul educaţiei, în scopul dezvoltării forţelor interne ale copilului. Pornind de la teza *educaţiei în conformitate cu natur*a, el aprecia că cele mai bune *condiţii* pentru educarea copilului le oferă *familia, mama fiind educatorul natural*.

În anul 1781 Pestalozzi publică prima parte din romanul social *Leonard şi Gertruda* (Lienhard und Gertrud), care a avut un deosebit succes și anume prin prisma preocupării de a învăţa pe ţărani cum să trăiască și constituie ***prima etapă*** în activitatea marelui pedagog.

Ridicarea satului, susţine în romanul său Pestalozzi, *se află în puterea nobilului* pe moşia caruia se află satul, *a pastorului şi a mamelor*. Prin aceste trei „forţe” se pot asigura condiţii de muncă pentru săteni, administrarea dreaptă a satului şi educaţia corespunzatoare a copiilor. Ideea exprimată anterior în *Orele de seara ale unui sihastru*, cu privire la rolul educativ al mamei, este reluată pe larg în *Leonard şi Gertruda*.

În anul 1797 scrie lucrarea cu caracter filosofic *Cercetările mele asupra mersului naturii în dezvoltarea genului uman* (Meine Nachforschungen iiher den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts), în care *stabileşte o paralelă între stadiile dezvoltării societaţii şi dezvoltarea individului uman*. *Omenirea*, consideră autorul, trece în *dezvoltarea* sa prin trei mari *stadii*:

a) *vârsta naturală*, în care oamenii se află aproape de „fiinţa lor animală”; pe această treaptă a dezvoltării sociale oamenii se caracterizează prin sinceritate şi nevinovaţie;

b) *vârsta socială*, se deosebeşte de cea anterioara prin înlocuirea libertăţii naturale cu constrângerea, exprimată prin raporturi juridice, economice şi culturale;

c) *vârsta morală* este o manifestare superioară a nevinovaţiei „vârstei naturale”; oamenii nu acţionează în virtutea libertăţii naturale sau a constrângerii sociale, ci întemeindu-se pe tăria lor morală.

Stadiile dezvoltării sociale se succed, în concepţia lui Pestalozzi, cu puterea unor legi naturale. Ele trebuie să devină şi trepte ale educaţiei. Se disting astfel următoarele *momente în procesul educaţiei unui individ*:

a) asigurarea „bunei dispoziţii animale”, ceea ce corespunde educaţiei fizice;

b) dezvoltarea virtuţilor sociale, prin mijlocirea educatorului;

c) perfecţionarea morală prin efort personal conştient.

Ceea ce trebuie reţinut din analiza acestor stadii este, înainte de toate, *ideea existenţei unor legi după care urmeaza să se desfăşoare procesul educaţiei*. Legile dezvoltării mdividuale coincid cu legile dezvoltaru societăţii. Chiar dacă aceste „legi“ se dovedesc a fi construcţii imaginare ale marelui pedagog, ideea în sine a existenţei unor legi ale educaţiei este practic pentru prima oară teoretizată. Ea 1-a urmănt în tot restul activităţii sale practice şi teoretice. Aşa se explică faptul că orice aspect al sistemului său de educaţie se întemeiază pe natura lucrurilor sau pe natura umană.

În anul 1798 în urma revoluțiilor din acea perioadă în Europa pe fon și religios, în urma luptelor au rămas foarte mulţi copii orfani. Guvernul Elveţian dispune organizarea unui orfelinat iar pentru Pestalozzi începe cea de-***a doua mare etapă*** în activitatea de practician al educaţiei, încredințindu-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 încredinţaţi. Din păcate, activitatea de la *Stanz* n-a durat nici măcar un an. Cu toate acestea a avut o deosebită însemnatate pentru că a contnbuit la dezvoltarea concepţiei sale.

În activitatea de la *Stanz*, Pestalozzi şi-a pus în aplicare idei mai vechi: crearea unui mediu familial şi îmbinarea muncii cu instrucţia. Realităţile de aici i-au ridicat însă noi probleme, obligându-1 să caute soluţii noi. Astfel, a separat munca de instrucţie, în sensul că avea ore diferite pentru munca şi altele pentru instruire. Pentru că nu avea manuale, era obligat să-şi instruiască elevii folosindu-se de perceperea nemijlocită a obiectelor şi fenomenelor. Are astfel prilejul să practice efectiv intuiţia şi să constate valoarea ei în procesul de învăţământ. Nivelul scăzut al dezvolţării intelectuale a elevilor săi, abrutizaţi de lipsurile îndurate în lunile ce-au urmat distrugerii satelor în care se născuseră, 1-au obligat pe Pestalozzi să înceapă cu cele mai elementare cunoştinţe şi să asigure, o gradare sistematică a eforturilor copiilor. A făcut însă constatarea că, urmând această cale, elevii au realizat progrese neaşteptate în dezvoltarea lor intelectuală, ceea ce le-a dat încredere în propriile lor forţe, le-a dat vioiciune spirituală. Pentru că nu avea ajutoare, Pestalozzi i-a folosit pe copiii mai mari şi mai capabili, îndemnându-i să-i ajute pe cei mai mici, în timp ce aceştia îşi executau exerciţiile lor şcolare. *Învăţământul său mutual* practicat în aceeaşi perioadă în care se puneau bazele sistemului monitorial al lui Bell şi Lancaster — trecea pe seama elevilor mai rnari numai o parte din sarcinile învăţătorului. De aceea nu se poate pune semnul egalităţii între învăţământul său mutual şi cel preconizat de Bell şi Lancaster.

Activitatea de la *Stanz* i-a format pedagogului elveţian convingerea că poporul, ca şi orice om, poate fi instruit şi ca instruirea se poate i realiza de către fiecare mamă cu ajutorul unei metode simple. Componentele unei astfel de metode au fost concepute de el tocmai în umpul scurtei activităţi de la Stanz.

Către sfârşitul anului 1799 începe să lucrcze la o şcoală din *Burgdorf*. Începe și cel de-***al treilea*** şi cel mai productiv ***moment al activităţii*** sale pedagogice practice şi teonnice. Este preocupat să găsească cele mai simple elemente ale instrucţiei pe baza cărora să-i poată ridica pe copii la cunoştinţele cele mai complexe. Această cale, preciza el, îi era indicată de însuşi „mersul naturii”.

Către sfârşitul anului 1799, Pestalozzi a primit vizita unui tînăr preceptor german cu numele de J. Fr. Herbart. Viitorul mare pedagog a rămas impresionat de vioiciunea copiilor, de progresele realizate la citire, desen şi exprimare.

Tot în acea perioadă pedagogul reuşeşte să deschidă o şcoală a sa, la care îşi aduce, pentru început, trei, colaoratori, pentru a-i aplica metoda la diverse obiecte de învaţamânt, iar realizările şi opera sa devin larg cunoscute.

În anul 1800 înfiinţează „*Societatea amicilor educaţiei*“, cu scopul de a-i răspândi ideile şi sistemul de educaţie. Şcoala sa se mută în castelul din Burgdorf şi aici creează o „secţie“ pentru pregătirea învăţătorilor. Dacă în anii anteriori, marele pedagog voia să găsească o metodă simplă, la îndemâna oricărei mame, de acum visul lui creşte; vrea o metodă pe care să o poată utiliza toţi educatorii, pentru toţi copiii din lume. Aceasta însemna renunţarea la şcoala pentru săraci de tip orfelinat.

În anul 1801 se deschide la Burgdorf Institutul de educaţie al lui Pestalozzi, frecventat de către copii ai căror părinţi puteau plăti taxa de şcolarizare şi de întreţinere în internat. În acelaşi an îi apare lucrarea fundamentală, intitulată *Cum îşi învaţă 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* şi *Stanz*, mărturii ale primilor săi colaboraţori de la Burgdorf şi principalele sale contribuţii la dezvoltarea pedagogiei: educaţia în conformitate cu natura, principiul intuiţiei, predarea unor de învăţământ, educaţia morală şi religioasă. Apariţia noii lucrări face să crească şi mai mult faima pedagogului elveţian. Institutul său devine cunoscut în întreaga Europă; de pretutindeni vin vizitatori care pleacă entuziasmaţi.

Dar instabilitatea politică din Elveţia a avut drept consecinţă revenirea temporară la putere a nobililor și lui Pestalozzi i se ia castelul de la Burgdorf. În 1804 este nevoit să părăsească acest oraş şi se instalează pentru un an la *Münchenbuchsee*. O serie de oraşe se întrec în a oferi marelui pedagog condiţii pentru instalarea institutului său. Dintre toate, el alege oraşul *Yverdon,* unde se şi mută în 1805. Astfel începe cea de ***a patra mare etapă*** a activităţii sale. Yverdon-ul devine capitala pedagogică a Europei.

Sub conducerea lui Pestalozzi aici se aflau: un institut pentru băieţi, altul pentru fete şi o şcoală de pregătire a învăţătorilor. Elevii institutului său desfăşurau o bogată şi multilaterală activitate: în afara activităţii din clasă, condusă de educatori eminenţi, băieţii făceau lucru manual şi grădinărie, fetele învăţau croitorie, bucătărie etc.; se făceau numeroase excursii, cu care prilej se adunau piesele necesare numeroaselor colecţii folosite la ştiinţele naturale; alteori se făceau vizite în ateliere etc.

Deşi se afla în culmea gloriei, Pestalozzi nu mai putea duce mai departe activitatea de la *Yverdon*. Între colaboratorii săi apar disensiuni. Unii se retrag şi îşi organizează propriile lor institute. În anul 1818, la vârsta de 72 de ani, marele pedagog reuşeşte să deschidă din nou, într-o localitate din apropiere *Clindy* o şcoală pentru săraci. Prestigiul său era aşa de mare, încât mulţi înstăriţi vor sa-şi trimită copiii la şcoala lui Pestalozzi. Aşa se face că foarte curând şcoala pentru săraci de la Clindy se transformă într-o şcoală cu plată şi se uneşte cu Institutul din Yverdon.

În anul 1825 Pestalozzi părăseşte oraşul pe care 1-a cinstit cu prezenţa sa timp de două decenii şi se retrage la Neuhof. În acelaşi an scrie *Cântecul lebedei*, în care îşi prezintă viaţa, manifestându-şi încrederea în valoarea operei sale pedagogice, într-un moment în care aceasta era contestată violent de detractorii săi. Deşi în vârstă de 79 de ani, continua să ţină lecţii la şcoala din *Birr* şi numeroase conferinţe; în 1826 este ales preşedintele vechii Societăţii helvetice.

La 17 februarie 1827 a murit în localitatea *Brugg*, fiind înmormîntat m satul Birr, lângă Neuhof, în curtea bisericii, în apropierea şcolii, în conformitate cu dorinţa sa: „doresc sa mă îngropaţi sub streaşina şcolii, să nu-mi scrieţi decât numele pe piatra ce va acoperi cenuşa mea şi când picăturile căzute din cer o vor fi tocit şi găurit pe jumătate, oamenii se vor arăta poate, mai drepţi cu mine, decât au fost în viaţă“.

Abia la 12 ianuarie 1846, cu priiejul aniversării a o sută de ani de la naşterea lui Pestalozzi, pe mormântul său a fost aşezată o placă cu o inscripţie care sintetiza întreaga sa activitate : „...Salvatorul săracilor de la Neuhof. Învăţătorul poporului în Leonard şi Gertruda. La Stanz - tatăl orfanilor; Fondatorul şcolii populare în Burgdorf şi Münchenbuchsee, Educatorul omenirii la Yverdon. Om, creştin, cetăţean; Totul pentru alţii, nimic pentru sine...".

Concepţia social-pedagogică a lui J. H. Pestalozzi

Concepţia social-pedagogică. J. H. Pestalozzi a integrat concepţia sa asupra educaţiei într-o viziune mai amplă asupra îmbunătăţirii stării societăţii din vremea lui. Trei erau, după opinia sa, mijloacele prin care statul putea interveni pentru a veni în sprijinul poporului nedreptăţit:

1) îmbunătăţirea stării materiale; în acest sens, el propunea ca statul să pretindă celor bogaţi să manifeste grijă pentru săracii de pe proprietăţile lor; să se apropie sufleteşte de săraci, aşa cum nobilul Arner, în cartea sa Leonard şi Gertruda, s-a apropiat de cei din Bonai. Dacă cei bogaţi nu-şi vor schimba atitudinea faţă de popor, atunci acesta fie că, se va revolta, fie că se va abrutiza şi va ajunge într-o stare de amorţeală spirituală ;

2) să se cultive în rândul clasei de sus simţul umanităţii şi religiozităţii, pentru ca cei înstăriţi să nu-i mai asuprească pe săraci. Pestalozzi considera că este suficientă educarea într-un spirit umanitarist a nobililor pentru ca să se schimbe însăşi esenţa obiectivă a raporturilor dintre clase ;

3) un al treilea mijloc pentru îmbunătăţirea stării poporului îl constituia ridicarea acestuia prin cultură. Pretenţia săracului la această cullură, scria Pestalozzi, este dreptul său cetăţenesc incontestabil, ca o compensaţie a pierderii pentru totdeauna a dreptului de participare la bunurile pământeşti.

Concepţia sa social-pedagogică este democratică, umanistă; întreaga sa viaţa este un exemplu de dăruire pentru idealul care 1-a animat în întreaga sa activitate: educaţia poporului.

Contribuţiile teoretice a lui J. H. Pestalozzi

1. Puterea educaţiei.

Spre deosebire de J.-J. Rousseau, autorul romanului pedagogic Leonard şi Gertruda considera ca omul, prin natura sa, nu este perfect; el poate deveni astfel numai prin exercitarea unei influenţe corespunzătoare a societăţii.

Omul prin natura sa, spune Pestalozzi, prin gura învăţătorului Clüphi din *Leonard şi Gertruda*, partea a IV-a — dacă este lăsat să crească ca un salbatic, este leneş, ignorant, imprudent, neprevăzător, uşuratic, naiv, fricos şi lacom fără margini, şi datorită pericolelor care-1 ameninţa ca pe o fiinţă slabă şi obstacolelor de care se loveşte lăcomia sa, este şiret, perfid, neâncrezător, înclinat spre violenţă, impertinent, razbunator şi aspru. Aşa este omul după natura sa, când, lăsat în voia iui, creşte în condiţii pnmitive... Şi este adevărat că, aşa cum este el după natura lui, lăsat de capul lui şi crescut în condiţii primitive, trebuie să devină pentru societate, în mod inevitabil, nu numai inutil, dar în mare masură periculos şi insuportabil".

Din aceste considerente educaţia trebuie sa urmeze mersul simplu al naturii. Principiul fundamental al teoriei sale pedagogice îl constituie *conformitatea educaţiei cu natura* - cu legile naturii umane. Prin natura sa, omul se află în posesia unor „forţe interioare , care tind să se manifeste, să intre în acţiune : „Ochiul, scria Pestalozzi în *Cântecul lebedei* - vrea să privească, urechea să audă, piciorul să meargă şi mâna să apuce. Dar mima vrea şi ea să creadă şi să iubească; mintea vrea să cugete". Dezvoltarea acestor forţe se realizează prin exerciţii: „Natura,scria el, descătuşează toate forţele omenirii prin exerciţiu" . Exerciţiul la rîndul lui, urmând să se conformeze legilor naturii umane.

În consecinţă, Pestalozzi a urmărit să elaboreze o teorie a educaţiei în care principnle mvăţământului să fie puse în concordanţă cu mersul naturii: „Eu caut, scria el, să psihologizez învăţământul omenesc. Caut sa-1 aduc m i concordanţă cu natura spiritului meu...".

În *cărţile a patra şi a cincea* din *Cum îşi învaţă Gertruda copii* marele pedagog şi-a propus să formuleze o serie de principii ale învăţământului şi să stabilească „esenţa legilor naturii" pe

care acestea se bazează. În acest scop el a încercat să dezvaluie izvoarele legilor pe care se întemeiază principiile învăţământului: „Primul dintre aceste izvoare este însăşi natura, cu ajutorul căreia spiritul nostru se ridică de la intuiţii confuze, la noţiuni clare“. Prin acest scop, la Pestalozzi, se simte, mai mult decât la oricare din predecesorii săi, tendinţa de a construi o teorie ştiinţifică asupra educaţiei; de aceea se poate spune că, prin eforturile sale, el a pregătit încercările lui Herbart şi Diesterweg de a face din pedagogie o ştiinţă.

Pedagogul elveţian schiţează 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 simţuri ş.a. - în scopul conturării unei metode de învăţământ; caută apoi esenţa legilor pc care se bazează aceste principii: „Căutai, scria el în scrisoarea a patra din *Cum îşi învaţă Gertruda copiii*, să descopăr legile carora trebuie să li se supună dezvoltarea spiritului omenesc, potrivit naturii sale. Ştiam că aceste legi trebuiau să fie aceleaşi ca şi ale naturii fizice senzoriale şi eram sigur că voi găsi în ele firul cu care s-ar putea urzi o metodă de învăţământ general-psihologică“ .

2. Scopul educaţiei. În concepţia lui J. H. Pestalozzi scopul educaţiei îl constituie dezvoltarea forţelor interne specifice naturii umane: forţe fizice, intelectuale şi morale. Însuşi scopul educaţiei este, potrivit teoriei sale, o expresie a conformităţii cu natura: dacă de la natură omul posedă aceste forţe în stare potenţială, firesc este ca prin educaţie să se asigure dezvoltarea tuturor în strânsă unitate, în armonie. Pentru ca cele trei categorii de forţe să nu se manifeste împotriva umanităţii, Pestalozzi cere ca dezvoltarea lor să se sprijine pe iubire şi credinţă; numai astfel se cultivă umanitatea în fiecare om: „Înălţarea naturii omeneşti la umanitate prin iubire şi credinţă e scopul suprem al educaţiei“.

3. Teoria învăţământului elementar. Fiecare din forţele cu care natura l-a înzestrat pe om se dezvoltă, cum s-a arătat, prin exerciţiu; natura umană cere însă ca această dezvoltare să înceapă cu elementele cele mai simple, care se vor complica treptat, ca o consecinţă a dezvoltării însăşi. Ideea întemeierii învăţământului pe cele mai simple elemente i-a apărut lui Pestalozzi în timp ce lucra la Stanz; ea a fost mai bine conturată şi dezvoltată la Burgdorf, unde a conceput elementele pentru întregul proces al instrucţiei. Pe această bază a fost elaborată teoria învăţământului elementar, prezentată în *Cum îşi învaţă Gertruda copiii.* Când spunem „învăţământ elementar“, în concepţia lui Pestalozzi, avem în vedere nu o şcoală de un anume grad, ci o instrucţie care îşi propune să înceapă cu primele elemente ale fiecărui obiect de învăţământ, care să stimuleze dezvoltarea forţelor interne. Teoria învăţământului elementar cuprinde: *teoria educaţiei fizice, morale, intelectuale, precum şi teoria educaţiei prin muncă*.

a) Educaţia fizică are scopul de a asigura dezvoltarea forţelor fizice. Exerciţiile utilizate în acest scop se întemeiază pe tendinţa firească spre mişcare a copilului (să se joace, să apuce etc.). Potrivit concepţiei sale, Pestalozzi recomandă să se pornească de la cele mai simple mişcări - mişcările articulaţiilor. Exerciţiile se complică apoi, folosindu-se mişcările pe care copilul le execută zilnic atunci când merge, când ridică un lucru, când mănâncă etc. Pedagogul elveţian numeşte aceste exerciţii, întemeiate pe mişcările naturale ale organismului - gimnastică naturală sau elementară.

Prin această teorie a mişcărilor naturale, Pestalozzi este considerat ca un întemeietor al exerciţiilor libere (al exerciţiilor executate fără aparate), sistematizate şi teoretizate ulterior de creatori ai marilor direcţii în educaţia fizică.

Pedagogul elveţian a legat educaţia fizică a copilului de pregătirea sa pentru muncă; astfel, el a propus efectuarea unor exerciţii care să stea la baza formării priceperilor de muncă. Aceste exerciţii alcătuiesc ceea ce el a numit gimnastica industrială. Ideea nu este lipsită de interes şi ea ar putea fi valorificată şi azi, atât în şcoala generală, cât şi în şcolile profesionale.

Educaţia fizică era apreciată de marele pedagog şi pentru consecinţele pe care le are asupra dezvoltării generale a copiilor; de la exerciţiile de gimnastică se aştepta cultivarea punctualităţii, a spiritului de organizare, a bărbăţiei şi curajului. La Yverdon, Pestalozzi folosea pentru întărirea

organismului elevilor săi şi exerciţiile militare, jocurile sportive, înotul şi marşurile turistice. Exerciţiile de gimnastică, elementară şi industrială, constituiau deci numai un aspect al sistemului complex de mijloace menite să contribuie la dezvoltarea forţelor fizice ale cleviior de la Yverdon.

b) Educaţia intelectuală. La baza organizării procesului de învăţământ Pestalozzi vrea să pună legile după care mintea omului se ridică de la percepţii la judecăţi limpezi, deci să întemeieze activitatea didactică pe legile psihicului uman. O astfel de preocupare am întâlnit-o şi la Comenius, J. Locke şi J.-J. Rousseau. Elementele noi pe care le aduce pedagogul elveţian în această încercare de constituire a pedagogiei ca ştiinţă decurg din aceea că el fundamentează tezele ei principale pe psihologie.

Ca şi alţi teoreticieni ai educaţiei, Pestalozzi critică şcoala vremii sale pentru faptul că se opunea, prin organizarea şi scopul ei, cerinţelor naturii umane. Această şcoală distrugea energia sufletească, a cărei sămânţă a semănat-o natura în fiecare om.

Potrivit concepţiei sale, prin instrucţie trebuie să se asigure atât acumularea cunoştinţelor, cât şi dezvoltarea forţelor psihice ale copilului. Funcţia şcolii este dublă: a informa şi a forma elevii, mai ales a-i forma: „Noi credem înainte de toate că învăţământul tineretului trebuie să fie, în întregimea sa, mai mult formativ al puterilor, decât dătător de cunoştinţe". Aşadar, pedagogul elveţian dezvoltă teoria lui J. Locke şi a lui J.-J. Rousseau asupra procesului de învăţământ, în sensul că face să devină mai distincte cele două funcţii ale instrucţiei.

Plecând de aici, mai târziu se vor contura ***două*** mari ***direcţii în pedagogie***: curentul ***culturii materiale***, care considera că menirea şcolii este ***de a da informaţii***, şi curentul ***culturii formale***, care reducea acest rol la ***dezvoltarea psihică***, uneori numai la ***dezvoltarea proceselor de cunoaştere***. La Pestalozzi nu întâlnim această unilateralizare; el a sesizat limiţele unui învăţământ informativ şi a insistat asupra funcţiei formative a cunoaşterii în procesul de învăţământ. De aceea, în teoria sa, sunt oferite şcolii mijloacele pentru a asigura unitatea celor două funcţii.

Dacă trebuie urmată „metoda prin care genul nostru se ridică de la inţuiţii confuze la noţiuni clare", atunci în procesul de învăţământ trebuie să se pornească de la perceperea senzorială; primele observaţii sunt neclare, dezordonate; ele urmează să fie sistematizate, precizate, pentru a se transforma în noţiuni clare.

Pedagogul elveţian rămâne ca unul din marii *teoreticieni ai intuiţiei*, căreia i-a îmbogăţit conţinutul, deşi în scrisoarea a noua din *Cum îşi învaţă Gertruda copiii*, el se consideră a fi chiar *întemeietorul acestui principiu*: „Dacă îmi întorc acum privirea înapoi şi mă întreb: Ce am realizat propriu-zis pentru esenţa învăţământului uman? - constat că am stabilit principiul suprem, principiul cel mai înalt al învăţământului, prin recunoaşterea intuiţiei ca fundament absolut al oricărei cunoştinţe şi prin înlăturarea tuturor metodelor particulare de nvăţământ. Am căutat să descopăr esenţa metodei însăşi şi forma originară prin care educaţia genului nostru trebuie să fie determinată de natura însăşi".

Atunci când Pestalozzi vorbeşte de această „esenţă", are în vedere *legile* după care se dezvoltă şi se manifestă natura umană. E1 vrea să stabilească totodată şi *esenţa învăţământului*, adică elementul fundamental pentru realizarea funcţiei informative şi formative a şcolii. În concepţia sa, acest element esenţial al învăţământului este deci *metoda*, iar *esenţa metodei este intuiţia*.

Elementele noi pe care le aduce Pestalozzi în teoria învăţământului intuitiv

Spre deosebire de J. A. Comenius, care prin intuiţie voia să asigure elevilor mai ales posibilitatea de a lega de fiecare cuvânt învăţat reprezentarea corectă a obiectului desemnat prin acest cuvânt, Pestalozzi avea în vedere dobândirea „noţiunilor clare". Pentru el intuiţia este doar un prim pas spre generalizare.

La el intuiţia are şi rolul de a asigura nu numai informarea, sub forma reprezentărilor şi generalizărilor, ci şi „formarea": ea *dezvoltă organele de simţ, gândirea şi vorbirea*. Procesul

dezvoltării, prin mijlocirea intuiţiei, începe încă din primele zile ale copilului, când mama apropie de simţurile acestuia numeroase lucruri, unele colorate, pentru a-1 linişti.

Elementele simple ale oricărei *intuiţii*, pe baza cărora se formeaza reprezentările şi noţiunile şi, în plus, se asigură dezvoltarea gândirii, sunt comune tuturor lucrurilor. Ele sunt următoarele: *numărul, forrma şi numele*. Laolaltă, acestea *alcătuiesc* „*mijloacele elementare ale învăţământului*". Prin intermediul lor, elevii îşi reprezintă fiecare obiect ca unitate, detaşată de celelalte; diferenţiază forma fiecăruia (dimensiunile şi proporţiile lucrurilor); cunosc numele obiectului intuit.

Nu numai *natura lucrurilor*, ci şi *natura umană* cere ca învăţământul să fie întemeiat pe cunoaşterea numărului, formei şi numelui.

Aceasta, pentru că în fiecare om ar exista trei facultăţi elementare, corespunzătoare celor trei „mijloace ale învăţământului": o facultate de a pronunţa sunetele, alta de a percepe formele şi o a treia pentru perceperea unităţii. Din această ultimă facultate ar deriva aptitudmea omului pentru numărare şi calcul.

După cum se vede, şi prin teoria „mijloacelor elementare ale învăţământului" marele pedagog demonstrează încă o dată necesitatea conformităţii cu natura. Instruirea potrivit celor trei mijloace elementare „…e singurul mijloc esenţial prin care este cu putinţă să se treacă... de la intuiţii nebuloase la intuiţii precise, la reprezentări clare, şi apoi de la reprezentări clare, la noţiuni evidente".

Procedându-se astfel, se asigură unirea strânsă a *artei învăţării cu natura*; esenţa metodei - intuiţia este dedusă din însăşi esenţa naturii umane. Contactul celor trei „forţe elementare" cu „mijloacele învăţământului" constituie totodată modalitatea de exercitare şi dezvoltare a forţelor intelectuale.

Rezultă că, în concepţia acestui pedagog, educaţia este un proces de dezvoltare a unor forţe existente în fiecare individ; că această dezvoltare se realizează utilizându-se o metodă conformă legilor specifice naturii umane.

Bazându-se pe existenţa celor trei mijloace ale învăţământului şi a celor trei „forţe elementare", Pestalozzi stabileşte şi conţinutul învăţământului:

» aritmetica (numărul) ;

» geometria, desenul, scrisul, lucrul manual (forma);

» limba maternă, cititul, geografia, istoria, ştiinţe naturale (numele).

Tuturor acestora le adaugă gimnastica.

Cum vedem, Pestalozzi a stabilit pentru *şcoala primară* un *conţinut* mult mai *cuprinzător* decât în practica instructivă a vremii sale. Introducerea acestor obiecte de învăţământ a fost bine apreciată, tocmai pentru că răspundea cerinţelor de dezvoltare a societăţii.

Teoria învăţământului elementar a stat la baza dezvoltării de către Pestalozzi a metodicilor tnvăţământului primar. Astfel, el a considerat necesar ca *predarea abecedarului* să fie precedată de cunoaşterea prin *intuiţie* a lucrurilor. În felul acesta se asigură şi dezvoltarea vorbirii: „Copilul să înveţe a vorbi înainte de a învăţa să citească". E1 a introdus în şcoală „intuirea lucrurilor" de sine stătătoare, separată de celelalte discipline şcolare. „Intuiţia" în sine a devenit astfel un obiect de învăţământ pentru primele clase ale şcolii primare. Se va vedea că această practică şi-a găsit un adversar neânduplecat în pedagogul rus K. D. Uşinski.

Învăţarea cititului trebuie începută cu *elementul cel mai simplu,* considerat de el a fi *sunetul.* De la sunet se trece la *învăţarea literei,* apoi *a silabei,* a *cuvântului,* a *propoziţiei şi a frazei*.

O atenţie deosebită a acordat Pestalozzi, în cadrul metodicii limbii materne, ezvoltării vorbirii elevilor. Relevând rolul intuiţiei în dezvoltarea capacităţii de exprimare, el a recomandat să se folosească orice prilej pentru a pune elevii în situaţia de a intui şi de a exprima ceea ce observă. Multe din exerciţiile sale de acest tip aveau însă un caracter formal; au rămas vestite în

acest sens exerciţiile de intuire a găurilor din tapetul clasei şi de exprimare în propoziţii a observaţiilor respective.

El folosea uneori exerciţii de vorbire desprinse de cele de intuire. Lua, de exemplu, o propoziţie simplă pe care o dezvolta treptat, adâugându-i câte o parte, trecându-i verbele prin toate timpurile etc. Un exemplu :

Eu voi menţine.

Eu îmi voi menţine sănătatea.

Eu îmi voi menţine sănătatea după toate câte le-am suferit etc.

Aşadar, Pestalozzi a legat intuiţia de dezvoltarea gândirii şi vorbirii, şi chiar dacă prin exerciţiile sale în practică a ajuns să le separe, el rămâne ca reprezentant al ideii de a realiza în predare unitatea dintre imagine, gândire şi cuvint. Această unitate se realizează printr-o succesiune de momente prin care elevul se ridică de la intuiţie la generalizare. Astfel, *observarea* unui obiect trebuie să fie urmată de descrierea sa, pentru ca apoi să se ajungă la formularea unei definiţii.

Se poate stabili o corespondenţă între aceste trei momente şi etapele cunoaşterii în concepţia lui Pestalozzi. Observarea asigură trecerea de la intuiţii nebuloase, la intuiţii precise, prin cunoaşterea numărului, formei şi numelui. Descrierea presupune cunoaşterea şi a celorlalte proprietăţi ale lucrurilor; prin ea se asigură dobândirea unor *reprezentări clare*. Cunoaşterea interdependenţei dintre proprietăţi permite obţinerea unor *noţiuni evidente, exprimate prin definiţii*.

În ceea ce priveşte *metodica scrisului*, Pestalozzi a considerat necesar ca învăţarea scrierii să fie precedată de exerciţii de desen; prin acestea, copiii sunt ajutaţi să cunoască mai exact lucrurile. După desen, urmau cxerciţiile cu elemente grafice; abia după aceea începea scrierea propriu-zisă. Această succesiune a pătruns în practica şcolară şi, în linii mari, ea se păstrează şi astăzi.

Utilizarea intuiţiei i-a adus lui Pestalozzi mari succese în predarea aritmeticii şi mari merite în elaborarea metodicii predării acestei discipline. Intuiţia a fost pusă la baza predării fracţiilor, a geometriei, a înţelegerii raportului dintre numere.

Considerând metoda ca esenţă a învăţământului, Pestalozzi, ca și Comenius, apreciază că aceasta este hotărâtoare pentru succesul învăţământului, subestimând oarecum rolul învăţătorului.

c. Educaţia morală. Pestalozzi a preluat de la J.-J. Rousseau ideea de a întemeia educaţia morală pe viaţa 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 elveţian contează pe existenţa acestora de la o vârstă fragedă.

Ca şi în cazul celorlalte aspecte ale educaţiei, J. H. Pestalozzi cauta cel mai simplu element în stare să stimuleze dezvoltarea forţelor morale. Acest element este *sentimentul de dragoste al copilului pentru mama sa,* sentiment care apare şi se dezvoltă datorită satisfacerii nevoilor sale zilnice de către aceasta. Concomitent şi în legătură cu sentimentul de dragoste *se dezvoltă încrederea, recunoştinţa, supunerea faţă de mamă*. Pe această bază afectivă se vor forma deprinderile morale şi se vor stabili maximele cu caracter etic.

Sentimentul de dragoste, manifestat iniţial numai pentru mamă, se extinde treptat şi asupra celorlalţi membri ai familiei. După ce copilul a intrat la şcoală, aria relaţiilor sale se lărgeşte; la baza acestor relaţii Pestalozzi cere să se afle tot sentimentul de dragoste, prin care se va cultiva înfrăţirea copiilor între ei. Pe măsură ce copilul va veni în contact cu alţi oameni, sentimentul său de dragoste va dobândi o nouă extindere, pentru ca, în cele din urmă, să îi apară conştiinţa apartenenţei sale la umanitate; sentimentul de dragoste se va manifesta atunci faţă de toţi oamenii.

Aşadar, în concepţia sa, elementul esenţial în educaţia morală îl constituie cultivarea dragostei. Pe acest sentiment, ca şi pe credinţă, cere el să se sprijine procesul de dezvoltare a forţelor interne, pentru a se atinge *scopul educaţiei -umanitatea*.

Tot sentimentul de dragoste este considerat a fi premisa dezvoltării *tendinţei spre acţiuni morale*. Se creează astfel condiţnle pentru efectuarea exerciţiilor morale. Prin astfel de exerciţii se cultivă stăpânirea dc sine, disciplina, capacitatea de a veni în ajutorul altora etc.

Numai dupa ce s-au format deprinderile morale prin exerciţiu se poate trece la stabilirea şi însuşirea *maximelor morale*. În concepţia lui Pestalozzi, *exerciţiul moral* este, *pentru educaţia morală,* ceea ce este intuiţia pentru educaţia intelectuală. Aşa cum intuiţia se află la baza formării noţiunilor precise şi a exprimării lor prin vorbă, tot aşa exerciţiul se află la temelia noţiunilor şi regulilor morale: „...După cum întrebuinţarea definiţiilor înainte de intuiţia obiectelor face din şcolari nişte proşti, care se cred prea mult, tot astfel discursurile asupra virtuţii, înaintea practicării acesteia, fac din şcolari nişte stricaţi".

Deşi el corela *educaţia morală* cu educaţia religioasă, teoria sa asupra *metodelor specifice* acesteia cuprinde o serie de *elemente valabile,* bogate încă în sugestii şi pentru epoca noastră. Un astfel de element îl constituie *ideea cultivării dispoziţiilor psihice favorabile moralităţii, sentimentele morale,* care pot constitui un stimulent putermc pentru efectuarea exerciţnlor morale. Ca şi J.-J. Rousseau, el avea convingerea că la dobândirea noţiunilor morale nu se poate ajunge prin discursuri moralizatoare, ci mai ales prin activitate în spiritul unor norme morale, al caror sens va fi înţeles cu atât mai bine cu cât exemplul şi-1 va oferi copilul însuşi.

d. Educaţia prin muncă. Despre necesitatea învăţării unei meserii scriseseră la vremea lor J. Locke şi J.-J. Rousseau. Ei aveau în vedere însă formarea unor oameni a căror activitate principală urma să fie cea intelectuală (Emile învăţă o meserie şi pentru eventualitatea că şi-ar pierde averea şi 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 înveţe pe copii să muncească şi numai concomitent să le dea un minim de instrucţie. Ulterior, a reuşit să elaboreze o teorie a unei echilibrate îmbinări a muncii cu instrucţia: „...Condiţiile de trai s-au schimbat pretutindeni, spunea el. Oamenii trebuie să fie acum astfel instruiţi şi educaţi pentru ca să poată trăi în condiţiile actuale şi să poată să-şi croiască drum în viață la fel cum au făcut bătrânii la vremea lor și în condițiile de atunci".

În *Leonard şi Gertruda*, mai ales în *cartea a treia,* munca are tot rulul primordial. Modul în care Gertruda a organizat munca şi instruirea propriilor săi copii a devenit un model pentru şcoala comunei. Pe roţile de tors din casa Gertrudei se aflau cărţi şi, în timp ce roţile se tnvârteau, copiii priveau cu atenţie în cărţi. Acelaşi procedeu a fost introdus şi în șoală.

Tot în *Leonard şi Gertruda* se constata că Pestalozzi nu avea în vedcre numai o îmbinare mecanică a muncii cu instrucţia. El pomeneşte în cartea a treia de un învăţător care dădea elevilor săi cunoştinţe de desen şi matematică necesare meseriei de ceasornicar, în care ei îşi făceau ucenicia. Era avută în vedere chiar preocuparea de a oferi copiilor posibilitatea de a lucra în ateliere variate „pentru a cunoaşte în acest fel la ce muncă să-1 pună pe fiecare" .

La câţiva ani de la publicarea cărţilor ce purtau titlul *Leonard şi Gertruda,* Pestalozzi a trimis unuia dintre aceia care manifestau interes pentru ideile sale *Schiţa unui memoriu despre legătura dintre educaţia profesională şi şcolile elementare* (1790), în care expune proiectul unei „şcoli a muncii", destinată copiilor săraci, în scopul pregătirii lor penţru a-şi putea câştiga în mod demn existenţa. El propunea predarea cunoştinţclor de economie casnica, agricultură şi mica industrie casnică. Pregălirea teoretică era însoţită de activitatea practică: „orice teorie despre profesie este insuficientă dacă nu e legată de practica efectivă; asemenea exerciţii ar trebui făcute într-o asemenea şcoală la toate cele trei obiecte de câştigare a existenţei...".

Pestalozzi propunea învăţarea mai multor îndeletniciri legate de specificul regiunii, pentru ca tânărul să aibă posibilitatea de a găsi în permanenţă de lucru.

Într-un articol publicat la începutul secolului al XlX-lea *Despre instruirea poporului şi industrie* Pestalozzi face distincţie între „educaţia industrială obişnuită“, care vizează numai formarea deprinderilor de muncă şi „instrucţia elementară industrială, care îşi propune în plus „înnobilarea multilaterală a muncii", dezvoltarea tuturor aptitudinilor naturii umane. În acest sistem de educaţie el vede „adevăratul mijloc de umanizare a industriei" ceea ce aşi constituit o idee de mare actualitate: să se evite specializarea îngustă dezvoltarea numai în limitele cerute de o activitate profesională şi să se asigure o dezvoltare multilaterala, care să-1 scoată pe om de sub dominaţia uneltelor de muncă.

O *instrucţie elementară industrială* eficientă presupunea însă efectuarea unor experimente, pentru a fi pus în evidenţă cel mai potrivit sistem de educaţie pentru industrie. Un astfel de experiment ar fi dorit să efectueze Pestalozzi, folosindu-se în acest scop de toată experienţa acumulată la Burgdorf. El avea în vedere o şcoală în care copiii săraci să dobîndească cunoştinţe - prin instrucţie, să-şi dezvolte priceperile de muncă prin exerciţii de gimnastică industrială, iar deprinderile să și le formeze printr-o activitate variată, care să le ofere şi posibilitatea dezvoltării lor pe plan moral.

Între proiectele sale din 1805—1806 şi ceea ce realizase la Neuhof cu 25 de ani în urmă era, evident, o mare distanţă. E1 n-a reuşit însă să aibă o şcoală pentru săraci, în care să-şi experimenteze noile ipoteze.

4. Invâţătorul. J. H. Pestalozzi a avut o nouă viziune şi asupra *activităţii învăţătorului*. Acesta trebuia să fie şi un îndrumător al poporului; el avea datoria de a participa la ridicarea culturală şi ma terială a satului. Invăţătorului i s-a deschis astfel prin teoria sa perspectiva unei noi activităţi, care contribuia la sporirea prestigiului său şi-i cerea totodată o mai cuprinzătoare pregătire, o anume ataşare de viaţa poporului şi o mai directă angajare în frământările sociale ale satului.

Tocmai de aceea Pestalozzi preconiza ca învăţătorii rurali să fie recrutaţi din rândurile oamenilor saraci, pentru a se întoarce la ei. Se cerea acestui învăţător dragoste şi entuziasm pentru profesia de educator, dragoste pentru copii, pricepere în dezvăluirea particularităţilor individuale şi în exercitarea forţelor lor native. Toate acestea cereau o pregătire specială într-o instituţie de învăţământ 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 sfârşitul secolului al XVIII-lea pedagogia devenise un obiect de studiu într-unele din universităţile germane; Kant însuşi a predat un astfel de curs, la Konigsberg. Aceste condiţii au grăbit procesul întemeierii pedagogiei ca disciplină ştiinţifică, organizarea tezelor pedagogice într-un sistem şi 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 bogătaş , elveţian. Încă din acea perioadă manifestă interes pentru problemele teoretice, încercând să formuleze unele principii ale educaţiei.

În anul 1799 îl vizitează pe Pestalozzi la Burgdorf, iar ulterior scrie trei studii asupra unor aspecte ale teoriei acestuia. După ce îşi trece doctoratul la Göttingen (1802), devine docent al universităţii din acelaşi oraş, cu obligaţia de a preda cursuri de pedagogie, morală, logică şi metafizică. În anul 1806 publică *Pedagogia generală dedusă din scopul educaţiei*, care n-a avut însă darul să atragă atenţia contemporanilor asupra tânărului său autor.

În anul 1809 Herbart este chemat la Konigsberg, la catedra la care funcţionase Im. Kant. Aici organizează un seminar pedagogic, în cadrul căruia un număr restrâns de studenţi se pregăteau pentru învăţământ; într-o şcoală de aplicaţie se experimentau ideile sale pedagogice.

În anul 1833 a revenit la Göttingen, unde a funcţionat până în 1841. Dintre lucrările sale mai însenmate reţinem: *Despre aplicarea psihologiei în pedagogie* (1831) şi *Prelegeri pedagogice* (1835).

În prima jumătate a secolului al XlX-lea *s-au manifestat în pedagogia germană două tendinţe principale*: una de nuanţă aristocratică, reprezentată prin *Herbart, Beneke şi Schleiermacher*, şi alta cu caracter democratic, ai cărei exponenţi au fost *DiesterwegşŞi Froebel*.

Formaţia filosofică a lui Herbart a fost puternic influenţată de contemporanii săi *Kant şi Fichte*, precum şi de către eleatul *Parmenide,* care considera că în lume totul rămâne neschimbat. Deşi elev al lui Fichte, Herbart a criticat idealismul subiectiv al acestuia, potrivit căruia singura forţă creatoare a tot ceea ce există este Eul; nu era mulţumit nici de filosofia lui Kant. De aceea a ambiţionat să-şi creeze un sistem filosofic propriu care să depăşească lacunele marilor săi înaintaşi. Ca şi aceştia însă, şi-a construit un sistem filosofic idealist. Potrivit concepţiei pedagogului german, *lumea* este a*lcătuită* din *esenţe* veşnice, numite de el *reale*; acestea sunt *calităţi simple*, fără întindere, nedeterminate din exterior, incognoscibile şi neschimbătoare. Schimbarea vieţii, după Herbart, este numai o iluzie a omului; realitatea adevărată nu se schimbă, se modifică doar raporturile dintre reale. Nu era acceptată nici îdeea schimbărilor revoluţionare pe plan social: omul trebuie să se mulţumească cu situaţia existentă, sa nu acţioneze pentru transformarea ei. Pe plan filosofic, Herbart este deci un reprezentant tipic al burgheziei germane din prima jumătate a secolului al XlX-lea, speriată de revoluţie şi ataşată aristocraţiei. Evident că activitatea sa teoretică pe plan pedagogic a purtat pecetea concepţiei sale social-filosofice.

J. Fr. *Herbart* are *meritul* de a fi încercat *constituirea pedagogiei ca disciplină ştiinţifică*. În concepţia sa pedagogia trebuia să-şi ridice *construcţia teoretică* pe temelia altor două discipline: *etica şi psihologia* (*etica* - întrucit indică scopul educaţiei, iar *psihologia* pentru că arată calea prin care se asigură atingerea scopului).

Nefiind mulţumit de nici una din concepţiile etice şi psihologice din epoca sa, Herbart s-a angajat să elaboreze el însuşi o nouă etică şi o nouă psihologie pe care îşi va clădi apoi *teoria asupra educaţiei*.

Herbart aprecia că *acţiunile umane* sunt morale dacă corespund următoarelor *idei etice*:

a) *ideea de libertate interioară,* care exprimă armonia dintre judecată şi voinţă; omul care acţionează în conformitate cu gândurile sale este un om liber ;

b) *ideea de perfecţiune* reflectă năzuinţele multilaterale ale omului şi subordonarea lor unui scop;

c) armonia dintre voinţa unuia şi a celorlalţi oameni, tendinţa de a evita conflictele este exprimată de *ideea de bunăvoinţă* ;

d) *ideea dreptului* se manifestă în calitatea de a simţi dacă un lucru e drept sau nu şi în renunţarea, pe această bază, la conflicte ;

e) recunoaşterea faptului că binele trebuie răsplătit cu bine, iar răul trebuie pedepsit este o reflectare a *ideii de echitate*.

Herbart considera *ideile morale* ca fiind veşnice, 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 ştiinţific normele morale ale claselor şi păturilor sociale contemporane cu el.

În concepţia acestui pedagog *scopul educaţiei îl constituie virtutea,* adică *acordul voinţei individului cu cele cinci idei morale*. Pentru el, virtutea nu înseamnă altceva decât un câştig de idei: *ideea de bine, de dreptate, de echitate* etc.

Punctul de vedere intelectualist al lui Herbart va fi mai bine înţeles dacă se va cunoaşte *concepţia sa psihologică*. Spre deosebire de predecesorii săi, el neagă existenţa unor facultăţi psihice, a unor forţe speciale înnăscute. *Sufletul* este o *reală*, care, în starea sa originară, este o „tabula rasa"; el se formează treptat, datorită *reprezentărilor* dobândite prin percepţii. În

concepţia acestui pedagog, reprezentarea este reacţia *realei suflet* faţă de alte reale; totalitatea acestor reprezentări alcătuiesc sufletul. Herbart include în noţiunea de reprezentare nu numai imaginile, ci şi senzaţiile, percepţiile, precum şi ideile. Întreaga viaţă psihică este redusă la o combinaţie de reprezentari 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 şi sentimentele şi voinţa. Astfel, durerea provine din conflictul a două idei şi din starea de tensiune care rezultă din acest conflict; plăcerea este o consecinţă a unirii a două idei care se aseamănă.

Se observă că *teoria psihologică* a lui Herbart, ca şi teoria sa etică, este o construcţie arbitrară; ea nu se bazează nici pe introspecţie, nici pe studiul fiziologiei sistemului nervos. Din psihologia sa, pedagogul german a eliminat atât conştiinţa, cât şi creierul.

Această *teorie psihologică* are o serie de *consecinţe* asupra *concepţiei pedagogice*: a) intelectualismul psihologic 1-a condus spre un *intelectualism pedagogic*, potrivit căruia *instrucţia este baza unică a educaţiei*. Din aceste considerente se înţelege de ce însuşirea ideilor morale asigură, în concepţia sa, formarea omului virtuos;

b) dintr-o astfel de teorie s-ar putea deduce concluzia atotputerniciei educaţiei. Dacă nu există nimic înnăscut, dacă tot ceea ce posedă sufletul provine din exterior, ar putea rezulta că formaţia oamenilor depinde de influenţele din afară. Herbart nu admite însă o astfel de concluzie; potrivit teoriei sale, corpul se naşte cu calităţj sau defecte, care favorizează sau îngreuiază procesul formării individului. Deşi admite puterea educaţiei, rolul acesteia este limitat de însuşirile corporale.

c) din teoria cu privire la mecanismul asocierii ideilor, Herbart a dedus *teoria apercepţiei*. În acest sens *apercepţia* este actul prin care reprezentările noi sunt integrate în masa de reprezentări existente de mai înainte. Pe o astfel de bază îşi va construi autorul *Prelegerilor pedagogice* teoria sa asupra procesului de învăţământ.

În contextul prezentării a eticii şi psihologiei lui Herbart, autorul clarifică concepţia sa pedagogică care, mai târziu își găsește un larg ecou în rândul practicienilor.

Sistemul pedagogic al iui Herbart.

Herbart era nemulţumit de faptul ca lecţiile de pedagogie constau doar în expunerea pe vârste a problemelor referitoare la educaţie. O astfel de tratare, considera el, trebuie să fie precedată de o prezentare a „*pedagogiei generale*“ în care sa fie abordate noţiunile principale asupra teoriei educaţiei. În „pedagogia generală, precizează Herbart în *Prelegeri pedagogice*, există trei *noţiuni prinapale*: *guvernarea, învăţământul* (didactica) şi *educaţia morală*; toate *alcătuiesc educaţia*.

A. *Cuvernarea sau conducerea* este educaţia fără instrucţie; prin guvernare nu se formează idei morale. Ea cuprinde restricţiile şi constrângerea pe care trebuie să le simtă copilul încă înainte de a merge la şcoală şi prin care i se înăbuşă „zburdălnicia sălbatică".

Teoria guvernării pune în evidenţă o anumită concepţie a lui Herbart asupra copilului, pe baza căreia el a creat un sistem de educaţie autoritar, care punea în centrul preocupărilor sale profesorul.

Mijloacele guvernării sunt *ocuparea şi supravegherea*. Pentru a fi deprinși cu ordinea, copiii trebuie să fie ocupaţi cu jocuri saiu alte activitaţi potrivite vârstei lor. În timpul ocupaţiei, copiii vor fi supravegheaţi; educatorul va formula o serie de ordine şi interdicţii menite sa-i îndemne la ascultare.

Spre deosebire de cei mai mulţi dintre teoreticienii educaţiei, care au relevat consecinţele negative ale foiosirii bătăii în educarea copiilor, Herbart încă mai crede că în unele situaţii ea nu poate fi înlăturată: „S-ar încerca zadarnic, scrie el, a arunca cu totul pedepsele corporale, la care s-a recurs după ce mustrările n-au fost suficiente”; „...nu e rău pentru şcolar, adaugă el, dacă-şi aminteşte că a gustat câteodată nuiaua când era mic” şi „daca el (copilul) admite posibilitatea de

a mai primi încă bataie m cazul când s-ar face vrednic de asemenea tratament" (§ 51); credinţa într-o pretinsă sălbăticie a copilului îl face pe Herbart să propună şi unele mijloace de neadmis, ca de pildă închiderea copilului într-o cameră întunecată, cu mîinile legate la spate.

Din perspectiva dată, Herbart are în vedere şi alte *mijloace de educaţie, mai adecvate procesului de formare a omului,* dar acestea privesc mai ales perioada de vârstă care succede guvernării: „Prin vorbe blânde, scria cl, de câte ori se poate, se evită orice măsură mai aspră" (§ 137).

Guvernarea, în concepţia 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 faţă de voinţa educatorului.

B. Instrucţia sau învăţământul este cea de-*a doua categorie pedagogică fundamentală* în concepţia lui Herbart.

Învăţământul este o modalitate de ocupare a copiilor apţi pentru uistrucţie; pentru restul copiilor şi tinerilor, spune Herbart, forma cea mai indicată de ocupaţie o constituie munca fizică la un patron.

În concepţia acestui pedagog, *învăţământul,* spre deosebire de guvernare, *se ocupă de viitor, urmăreşte două scopuri*: unul îndepărtat, constând în *dobândirea virtuţii,* iar altul apropiat care înlesneşte atingerea scopului îndepărtat: *multilateralitatea interesului*.

Realizarea scopului îndepartat al instrucţiei presupune însuşirea ideilor morale şi punerea de acord a voinţei elevului cu ele. Instrucţia devine astfel mijlocul principal de realizare a educaţiei. Herbart a enunţat această idee într-o expresie cu valoare de categorie a pedagogiei: *caracterul educativ al învăţământului*. La baza teoriei herbartiene privind relaţia dintre instrucţie şi educaţia morală se află concepţia lui psihologică, care considera sufletul ca un rezultat al combinaţiilor de reprezentări. Însuşi caracterul unui individ era înţeles ca o consecinţă a ideilor acumulate.

Asupra valorii educative a instrucţiei se oprise şi Pestalozzi. El avusese însă în vedere dezvoltarea forţelor interne prin exerciţiu şi, în special, dezvoltarea capacităţilor intelectuale prin intuiţie. Herbart s-a oprit asiupra consecinţelor instrucţiei pe planul formaţiei morale a elevilor. Din moment ce întreaga viaţă psihică, inclusiv voinţa, este o combinaţie de reprezentări, procesul formaţiei morale trebuie să înceapă cu acumularea acestora, cu instrucţia. Însuşirea ideilor morale este scopul îndepărtat al instrucţiei. Atingerea acestuia este precedată şi pregătită prin realizarea obiectivului ei apropiat: *multilateralitatea interesului*.

În concepţia lui Herbart, *interesul* este activitatea spirituală pe care trebuie să o provoace învăţământul, prin şi pentru acumularea cunoştinţelor (§ 62). *Interesul este,* pentru pedagogul jerman, atât *mijloc* (stimulent la învăţătură), cât şi *scop* (o continuă nevoie de cunoaştere şi de manifestare).

Ideea interesului ca mijloc era mai veche; ea era preţuita îndeosebi de J. Locke şi J.-J. Rousseau. Tot la aceştia întâlnim şi ideea cultivaril gustului pentru ştiinţă. Herbart are însă meritul de a fi introdus în pedagogie *categoria de interes* şi de a fi elaborat *teoria interesului* în general şi a *interesului multilateral în special*.

Consecvent teoriei sale psihologice, în care elementul determinant al vieţii psihice îl constituie condiţiile 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* şi b) *viaţa socială*. Interesele elevilor se cultivă deci prin cunoaşterea lucrurilor (ştiinţele naturale şi matematica) şi prin cunoaşterea societăţii şi a oamenilor (ştiinţele istorice şi disciplinele filologice). Herbart a stabilit şase tipuri de interese rezultate a) din *cunoaşterea lucrurilor* şi b) din *cunoaşterea lumii sociale*:

a. 1) *interesul empiric* - provocat de percepţia imediată a lucrurilor, de noutatea, intensitatea, coloritul obiectelor şi fenomenelor cu care vin în contact simţurile; interesul empiric se manifestă prin întrebarea „ce este acesta ?" ;

2) reflecţia 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 şi cunoscuţii cei mai apropiaţi; acest interes este relevat de simpatia copilului faţă de aceştia;

5) reflecţia asupra relaţiilor 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 îşi manifestă opoziţia faţă de orice încercare de unilateralizare a procesului de informare şi formare a elevilor. E1 avea în vedere atât asigurarea unei întinse şi variate informări din diverse domenii ale ştiinţelor, cât şi dezvoltarea spiritului de observaţie, a capacităţii de reflecţie şi meditaţie, a gustului pentru frumos, a interesului pentru treburile publice (evidept, în limitele admise de statul capitalist). Teoria lui Herbart asupra intereselor cuprinde însă o clasificare artificială a acestora, care aminteşte de caracterul artificial al teoriei sale privind ideile morale ; în acelaşi timp, cele şase tipuri de interese au un caracter contemplativ, ele stimuleaza mai puţ la activitate şi, în nici un caz, la o activitate ce şi-ar putea propune transformarea societăţii.

Definitorie pentru concepţia sa este şi importanţa mare pe care o acordă interesului religios.

O altă *categorie* asupra căreia insistă Herbart în *sistemul său pedagogic* este *atenţia*, prin care el înţelege „dispoziţia de a obţine un spor al reprezentărilor existente“ (§ 73). Pedagogul german distinge *două tipuri de atenţie*: *voluntară şi involuntară*. Atenţia voluntară este provocată de intenţia elevului de a depune un efort spre obţinerea sporului de reprezentări. Elevul îşi impune acest efort prin încurajările, mustrările şi pedepsele profesorului. O astfel de atenţie eşte legată de iuteresul indirect (ca mijloc) şi ea conduce numai la însuşirea cercului îngust de cunoştinţe pentru care i se soliciţă efortul.

Atenţia involuntară, provocată prin măiestria profesorului, este de *două feluri*:

a) *atenţie involuntară primitivă*, stimulată de tăria percepţiilor (de noutatea, coloritul, intensitatea obiectelor prezentate simțurilor);

b) *atenţie involuntară apercepătoare sau aproprietoare* care este provocată de întâlnirea noilor reprezentări cu reprezentări asemănătoare dobândite mai înainte. Atenţia involuntară apercepătoare este legată de interesul direct (interesul ca scop), ea asigură dezvoltarea interesului multilateral. O astfel de atenţie nu poate să apară decât după ce, prin atenţia involuntară primitivă, s-a asigurat, cu ajutorul intuiţiei, un fond mai larg de reprezentări. Herbart a ajuns la noţiunea de atenţie involuntară apercepătoare pornind de la teoria apercepţiei.

Pe baza tezelor privind apercepţia şi atenţia apercepătoare, pedagogul german a elaborat o regulă a procesului de învăţământ, esenţială pentru teoria lecţiei: „O regulă principală, spune el, *este de a transpune pe şcolari, imediat înainte de a se apuca de lucru, în cercul de idei potrivit acestui lucru*; aceasta în special la începutul unei lecţii, printr-o scurtă privire asupra a ceea ce va fi citit sau predat“ (§ 77).

Întemeindu-se pe teoria apercepţiei, a interesului multilateral şi a atenţiei involuntare, Herbart a trecut la elaborarea unei teorii privind desfăşurarea procesului de dobândire a cunoştinţelor. Aceasta eşte faimoasa *teorie a treptelor psihologic*e, prin care el s-a impus atenţiei slujitorilor şcolii din numeroase ţări timp de peste o jumătate de secol.

Herbart a pornit de la analiza procedeelor utilizate în procesul de instruire; unii profesori pun accent pe memorare mecanică, alţii pe conversaţie; unii urmăresc asimilarea ideilor esenţiale, şi înr-o anumită succesiune logică, iar alţii sunt preocupaţi să exercite gândirea elevilor.

Există, dar, mai multe „metode” de a învăţa; 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 stabileşte „*patru operaţii*" ale *procesului de însuşire a cunoştinţelor*: *claritatea, asocierea, sistema şi metoda*.

La început, elevul este pus în contact cu noile fapte prin expunerea profesorului sau prin intuiţie. Pentru a se asigura *claritatea ideilor* (evitarea confuziei), se pune accentul pe analiză. Prin conversaţie se realizează o legare a noilor reprezentări de cele vechi (*asociere*), ceea ce constituie o pregătire a sistemului, adică a *generalizării* (definiţii, legi, reguli) sau a desprinderii ideilor principale. Se realizează astfel sinteza. Procesul se continua cu exercitarea gândiru elevilor, prin aplicarea generalizarilor stabilite la noi cazuri concrete, în scopul cultivarii unei gândiri metodice. Acestei „operaţii" Herbart i-a spus „*metodă*".

Stabilind cele patru etape: *claritatea, asocierea, sistema şi metoda* (§ 67) - Herbart se păstra în limitele admise de predecesorii săi care stabiliseră momentele principale ale procesului de învăţământ: de la concret la abstract şi apoi din nou la concret. El a relevat, totodată, importanţa legării noilor cunoştinţe de cele vechi şi a pregătirii generalizarii prin provocarea „asocierii"; totodată, „metoda" în concepţia sa nu este o simplă revenire la concret, ci o modalitate de *exercitare* a *gândiri abstracte*. În elaborarea teoriei sale cu privire la desfăşurarea procesului de învăţământ, Herbart a fost călăuzit de ideea cultivării interesului multilateral. Capitolul din *Prelegeri pedagogice* în care sunt prezentate „treptele psihologice" se şi intitulează *Condiţiile multilateralităţii*.

Concepţia didactică şi mai ales *teoria lecţiei* elaborată de Herbart a constituit o mare cucerire a epocii în care a apărut; ea a oferit practicii şcolare o tehnică didactică mult superioară aceleia care dominase şcoala europeană din prima jumătate a secolului al XlX-lea — *metoda lancasteriană*. Prin intermediul ei, procesul de învăţământ capătă un caracter orgâ şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale ale elevilor. În acelaşi timp însă se subapreciau diferenţele individuale, înclinaţiile şi inieresele deosebite ale unor elevi; metoda herbartiană obliga toţi elevii la acelaşi ritm de muncă. Practica şcolară de tip herbartian s-a limitat să aplice mai ales procedeele care puneau accentul pe receptarea cunoştinţelor, favorizând menţinerea în stare de pasivitate a elevilor. Totodată, şcoala a rămas excesiv de mult timp, chiar şi atunci cînd sistemul pedagogic al lui Herbart îşi pierduse orice actualitate, ancorata în teoria lecţiei elaborată de el.

Deşi teoria sa psihologică orienta procesul instructiv spre recepţarea pasivă a cunoştinţelor, Herbart preţuia învăţământul capabil să-i stimuleze pe elevi la activitate. Învăţământul educativ presupunea, în concepţia sa, tocmai deşteptarea activităţii spirituale a elevilor (§ 100).

Autorul *Prelegerilor pedagogice* distinge două *modalităţi de desfăşurare a procesului de învăţământ*: unul *analitic* şi altul *sintetic*. În *învăţământul sintetic*, învăţătorul hotărăşte mersul activităţii elevilor; instrucţia are un caracter descriptiv; în învăţământul analitic, şcolarul îşi exprimă mai întâi îdeile sale, care sunt apoi explicate şi completate sub conducerea învăţătorului; învăţământul analitic are un caracter intuitiv, el recurge la experienţa elevului, ca izvor de cunoştinţe.

Observăm deci că Herbart nu era străin de ideea unui învăţământ întemeiat pe activitatea elevilor: „...trei rânduri de muncă proprie valorează mai mult decât trei pagini de lucrări făcute după indicaţii" (§ 12.1). Un astfel de învăţământ asigura respectarea unei cerinţe de mare importanţa în concepţia lui: „tineretul să-şi păstreze vioiciunea sa naturală" (§ 132). Autorul *Prelegerilor pedagogice* nu era deci atât de rigid în *susţinerea treptelor psihologice* ca unica modaiitate de instruire, după cum nu avea în vedere nici un învăţământ întemeiat în exclusivitate pe receptivitatea elevilor.

C. Cea de-a treia noţiune principală a pedagogiei generaie, în concepţia lui Herbart, este *educaţia morală*; ea exprimă procesul prin care se desăvârşeşte opera începută prin învăţământ, de cultivare a virtuţii. La aceasta se ajunge prin însuşirea celor cinci idei morale şi fixarea lor în atitudinile tânărului. Se asigură astfel o comportare moraia consecventă sau, după expresia lui Herbart, „tăria de caracter a moralităţii" (§ 141).

Herbart deosebeşte *caracterul obiectiv* şi *caracterul subiectiv*. *Primul* este alcătuit atât din elemente moştenite, cât şi din elemente dobândite prin influenţele din afară; *caracterul subiectiv* este constituit din voinţa ce se manifestă în momentul în care elementele moştenite şi câştigate (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 şi acţiune în scopul transformării caracteruiui obiectiv potrivit ideilor morale. Cum acest moment intervine relativ târziu în viaţa individului, la vârsta preadolescenţei şi mai ales în adolescenţă, procesul de educaţie morală trebuie să înceapa cu *formarea deprinderilor* favorabile moralităţii; acestea vor constitui caracterul obiectiv în momentul manifestării caracterului subiectiv. Existenţa unor deprinderi favorabile moralităţii va îngădui punerea în aplicare cu mai multă uşurinţă a principiiior morale.

Teoria celor două caractere cuprinde un sâmbure de adevăr: acţiunea educativă pe plan moral nu va aştepta cultivarea capacităţii de discernământ a copilului, ci se va manifesta cu mult timp înainte, în sensul formării unor deprinderi de comportare ce vor deveni temelia înţelegerii şi acceptării ulterioare a normelor şi principiilor morale. Herbart, însă, a redus aproape întregul proces de educaţie morală la cultivarea deprinderilor. Această orientare a sa rezultă şi din metodele şi procedeele de educaţie pe care le indică: formularea de ordine, de interdicţii (ca în perioada de guvernare), utilizarea pedepselor naturale, a laudei şi dojanei, a maximelor morale. Prin toate acestea se va cultiva ascultarea elevului, *dependenţa* sa faţă de educator, dependenţa ce se va menţine până ce devine cu putinţă manifestarea caracterului subiectiv. În aceste condiţii, educaţia morală la Herbart devine mai mult o educare a disciplinei, redusă şi aceasta la sensul îngust de supunere.

O altă notă distinctă a *concepţiei* sale asupra educaţiei moraie o constituie *caracterul* ei *individualis*t. Herbart nu se ocupă de *educaţia elevilor*, de *cultivarea unor relaţii între ei*, ci numai de *educarea elevului*.

Din teoria pedagogului german asupra *educaţiei morale*, se reţin câteva idei:

- în procesul educaţiei morale să se ţina seama de ceea ce este cu adevărat bun în caracterul celui ce se educă; (Herbart preia această idee de la contemporanul său mai vârstnic Niemeyer);

- se face o critică a metodei pedepselor naturale, considerându-se că ele pot feri pe copil de rău, îl pot cuminţi, dar nu servesc la îndreptarea lui morală ; se propune ca educatorul să avertizeze pe copil asupra urmării faptelor sale reprobabile, pentru ca ulterior acesta sa acţioneze pozitiv auzind numai avertismentele profesorului;

- alături de pedepsele naturale Herbart propune utilizarea *pedepselor pedagogice* care sunt aplicate de educator, dar ca o consecinţă logică a faptelor copilului.

Intelectualismul concepţiei sale psihologice 1-a împiedicat pe Herbart să sesizeze necesitatea unor acţiuni educative mai ample, în care sa fie mai puternic implicată viaţa afectivă a copiilor.

Dacă teoria lui Herbart a cunoscut o largă răspândire în a doua jumătate a secolului al XlX-lea, aceasta se explică, pe de o parte, prin caracterul sistematic pe care teoria sa didactică îl imprima instrucţiei, într-un moment în care numeroase ţări legiferau obligativitatea învăţământului primar; pe de altă parte, teoria sa asupra educaţiei morale oferea o garanţie asupra atitudinii pe care o vor avea ulterior faţa de orânduirea capitalistă cei instruiţi şi educaţi prin „metoda“ herbartiana. După o perioadă de mare entuziasm faţă de pedagogia sa, mai ales faţa de teoria treptelor psihologice, a urmat o puternică reacţie, provocată şi de rigiditatea continuatorilor săi, care privea nu numai teoria asupra instrucţiei şi educaţiei morale, ci şi concepţia sa cu privire la constituirea pedagogiei ca ştiinţă.

7.2.2. Adolph Wilhelm Diesterweg – conformitatea cu natura – principiul fundamental al pedagogiei

Dintre teoreticienii germam ai educaţiei din prima jumătate a secolului al XlX-lea, cu orientare democratică, în mod deosebit s-a remarcat prin activitatea şi profunzimea concepţiei sale **Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg** (1790—1866).

Diesterweg şi-a expus sistemul pedagogic îndeosebi în *Indrumator pentru formarea învăţătorilor germani* (1834) şi în două studii apărute cu câţiva ani înainte, *Principiul suprem în educaţie* (1830) şi *Învăţământul conform naturii conform culturii* (1832).

În *Îndrumătorul pentru formarea învăţătorilor germani,* Diesterweg face constatarea că pedagogia a rămas în urma dezvoltării altor ştiinţe, că nu s-a ajuns încă la un sistem de educaţie 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 ştiinţă independentă „care să-şi scoată din sine adevărurile“, ci depinde de alte ştiinţe: de filosofie (mai ales de psihologie) şi 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 situaţie specifică pedagogiei; numai în cea mai restrânsă parte a ei pedagogia este o „ştiinţă pură, apriorică, dedusă din „raţiunea pură“. Legile ei, în cea mai mare parte a lor, provin din cercetarea experienţei; în aceste condiţii, pedagogia este o ştiinţă empirica. Pentru a se putea descoperi însă principiile cele mai generale ale educaţiei, este necesar ca omul să fie desprins de condiţiile sale de loc şi timp. Cum o astfel de desprindere nu eşte cu putinţă, înseamnă că nu se poate stabili un sistem de educaţie potrivit pentru toate locurile, în orice timp şi, în consecinţă, unanim acceptat.

c) O a treia cauză care explică rămânerea în urmă a pedagogiei faţă de alte ştiinţe ţine de limitele creatoare ale celor care au elaborat teoriile pedagogice. Acestora li se cere o vastă cultură şi experienţă în problemele sociale şi de învăţământ. Erudiţilor le-a lipsit experienţa, iar cei cu o largă experienţă pedagogică au fost împiedicaţi în acţiunea lor teoretică de condiţiile grele economice în care s-au zbătut.

Cu toate aceste dificultăţi, Diesterweg apreciază că ar fi cu putinţă constituirea unui sistem de educaţie general admis dacă : a) psihologia ar avea o bază ştiinţifică mai solidă (decât o avea atunci cînd îşi elabora propriul său studiu); b) diversele confesiuni religioase ar trăi în armonie între ele şi c) ar înceta lupta între grupările politice.

Diesterweg a sesizat un fapt de o deosebită importanţă: atâta timp cât vor exista concepţii social-filosofice diferite nu se va putea ajunge la un singur sistem de educaţie şi la o teorie pedagogică unitară. El aspira spre o astfel de unitate, dar n-a ajuns să înţeleagă condiţiile care îi vor îngădui apariția. Pedagogul german a sesizat şi o altă realitate: chiar daca s-ar ajunge la un sistem de educaţie general admis, acesta va fi supus unor continue transformări, întrucât omenirea însăşi se afla într-o necontenită schimbare: „De aceea, adaugă el, nu se poate şi nu trebuie să vină un timp în care sistemul de educaţie ar putea devem de neschimbat“ (p. 45).

Dacă teoria generală a educaţiei, de care se ocupă pedagogia generală, a înregistrat, pentru motivele arătate, mai puţine progrese, celelalte parţi ale pedagogiei - *didactica şi metodica*, au avut, după opima lui Diesterweg, un ritm de dezvoltare mai rapid.

Diesterweg încearcă să precizeze *conţinutul noţiunii de pedagogie* şi raportul acesteia cu două dintre ramurile sale: *didactica şi metodica*. Astfel, dupa el, pedagogia este „ştiinţa legilor şi regulilor după care se conduce activitatea conştientă (îndeplinită cu bună ştiinţă şi cu intenţie) pentru educarea omului” (p. 46). Se cere a fi reținută formularea explicită a ideii potrivit căreia pedagogia este ştiinţa unor „legi şi reguli“. El distinge un sens al pdagogiei care cuprinde şi didactica, şi un sens restrâns, fără didactică — cuprinzând numai legile şi regulile privitoare la educaţia morală. Didactica este înţeleasă ca „ştiinţa legilor şi regulilor învăţământului, a predarii

tuturor obiectelor de învăţământ. Spre deosebire de didactica, metodică este o teorie a legilor şi regulilor pentru predarea fiecărui obiect de mvăţământ; ea este o parte aplicată a didacticii.

Uşor se poate constata că această distincţie, stabilită de Diesterweg, se pastrează şi în pedagogia contemporană. Mai mult, acest pedagog nu reduce întreaga pedagogie la *pedagogia şcolară*. El face distincţie între *pedagogie,* care are în vedere „educaţia în sensul cel mai cuprinzător al cuvântului, adică întreaga activitate conştientă de dezvoltare a omului, şi *pedagogia şcolară*. Totodată, Diesterweg face precizarea că în studiile sale se ocupă numai de o parte a pedagogiei şcolare, aceea care are ca obiect educaţia şi instrucţia în şcoala elementară.

Prin prisma dată se vede că, pedagogia este o ştiinţă de legi. La aceste legi se ajunge prin reflecţiile asupra *naturii spiritului omenesc* şi ca rezultat al unei îndelungate *experienţe*.

În *Îndrumătorul* său, Diesterweg a şi formulat câteva din aceste *legi*: *legea continuităţii* - potnvit careia modificările provocate de educaţie trebuie sa aiba loc fără salturi. Aceasta, conform pedagogului, este o lege matematică a naturii. O altă lege ar fi aceea a *concordanţei şi armoniei* - prin care se exprimă ideea dezvoltării armonioase a omului. Evident, nici una din aceste legi n-a corespuns unei realităţi date și nu au „rezistat" timpului. Important este faptul că *Diesterweg a conceput pedagogia ca o ştiinţă de legi*. Din consideruntul dat se constată şi la *Diesterweg* încercarea neteoretizată, de a desprinde din „legile" educaţiei *principiile pedagogice.*

Dar la baza sistemului pedagogic a lui Diesterweg se află ***principiul educației în conformitate cu natura***. El îl consideră principiul suprem al educaţiei şi al pedagogiei ca ştiinţă. Pedagogia, conform autorului, poate aspira să devină ştiinţă numai în măsura în care gaseşte un principiu suprem cu valoare universală şi universal recunoscut. Un alt fel de principiu ar trebui să îndeplinească următoarele caracteristici: „nu poate şi 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 ducaţiei trebuie să renunţe la rangul de ştiinţă exactă" (p. 251). Apreciind că el a găsit un astfel de principiu, Diesterweg susţine caracterul de ştiinţă al pedagogiei.

Din principiul conformităţii cu natura rezultă ca educatorul, în activitatea sa, se va conduce după legile naturii umane, legi identice cu cele ale evoluţiei generale a organismelor pe pământ. Din acest principiu decurg legile şi regulile educaţiei. Ideea unui principiu suprem, din care să rezulte regulile educaţiei, pare a conduce spre teza admiterii unei pedagogii deductiviste. Teoria pedagogică a lui Diesterweg nu are însa numai un caracter deductiv; multe din tezele sale au un caracter inductiv, fiind rezujtatul observaţiilor din bogata sa experienţă şcolară. Cerinţa de a întemeia ştiinţa educaţiei pe un singur principiu nu este, evident, prin nimic justificată. Nici o știință, dealtfel, nu se întemeiază pe un principiu unic.

Prin accepţiunea pe care pedagogul german o dă principiul conformităţii cu natura, el se apropia foarte mult de J. H. Pestalozzi. Omul, spunea Diesterweg, posedă de la natură anumite *predispoziţii*; acestea se dezvoltă pe baza legilor fireşti ale naturii, dar şi prin exerciţii. Predispoziţia înnăscută nu constă în aptitudinea de a *putea* ceva, ci numai în aptitudinea de *a deveni ceva*. Pentru a se dezvolta, predispoziţiile se cer a fi stimulate: „A educa înseamnă a stimula, teoria educaţiei însceamnă teoria stimulării" (p. 50). Efortul de a stimula o predispoziţie înnăscută trebuie să corespundă naturii acesteia. Din enunţurile lui Diesterweg ar rezulta că, în concepţia sa, dispoziţiile nu sunt polivalente, ci „au un impuls către o dezvoltare de un fel absolut precis" . Tocmai de aceea el cere ca acţiunea de a educa un copil să corespundă nu numai particularităţilor sale de vârstă, ci şi celor individuale.

Ca şi un alt reprezentant de seamă al principiului conformităţii cu natura - J.-J. Rousseau, autorul *Indrumătorului pentru formarea învăţătorilor germani* a elaborat şi el o periodizare a vârstelor de creştere ale omului. Sunt stabilite trei etape: 1) treapta predominării senzaţiilof (până la 9 ani); 2) treapta memorării sau a acumulării reprezentărilor (de la 9 la 14 ani) şi 3) treapta raţiunii (după 14 ani). Potrivit concepţiei lui, organizarea instrucţiei trebuie să se desfăşoare ţinându-se seama de particularităţile fiecărei perioade („Instruieşte conform naturii").

În organizarea acţiunii educative se va ţine seama, aprecia Diesterweg, nu numai de cerinţele naturii umane, ci şi de trebuinţele societăţii, de gradul de cultură al poporului respectiv: „Individul trebuie să arate ca odraslă a sânului naturii, ca şi a epocii sale şi, crescându 1, trebuie să ai întotdeauna ochii aţintiţi asupra timpului, oamenilor şi lucrurilor, în mijlocul cărora el se dezvoltă“.

Teza diferenţierii educaţiei după timp şi ţară a fost considerată de către Diesterweg ca un alt principiu fundamental al sistemului său pe dagogic, decurgând tot din *principiul conformităţii cu cultura*. Pedagogul a rătat, din considerentul dat, *raportul între principiul conformităţii cu natura şi acela al conformităţii 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-1 atinge. Acest principiu este limitat în posibilităţile sale de realizare de cel ce exprimă necesitatea conformităţii cu cultura. Dacă primul este un ideal spre care se aspiră, cel de-*al doilea reprezintă realul* - ceea ce se înfăptuieşte. 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 şi alţi adepţi ai principiului conformităţii cu natura (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel), Diesterweg a susţinut ideea unei educaţii capabile să asigure dezvoltarea tuturor potenţelor umane; în acelaşi timp el a sesizat faptul că oamenii se formează în realitate potrivit cerinţelor sociale ale epocii în care trăiesc. Aprecia însă că, chiar în aceste condiţii, oamenii trebuie să aspire să se dezvolte potrivit naturii lor.

Şi la Diesterweg principiul conformităţii cu natura era expresia unei poziţii înaintate; se manifestă astfel opoziţia faţă de sistemul de educaţie dominant al epocii, prin care se frâna dezvoltarea armonioasă a oamenilor. Formulând acest principiu, Diesterweg dovedea totuşi a nu fi înţeles esenţa socială a omului şi a fenomenului educaţiei, cu toate că a sesizat existenţa unei puternice influenţe a societăţii asupra acestui fenomen. Prin raportul stabilit între cele două principii ale teoriei sale pedagogice, Diesterweg exprima încrederea în posibilitatea unei mai mari desprinderi a educaţiei de cerinţele societăţii, în scopul unei mai mari apropieri de trebuinţele naturii. Explicaţia unei astfel de poziţii se află în concepţia sa, potrivit căreia *esenţa omului* este determinată de calităţile sale interioare, date prin naştere.

Cunoscând relaţia dintre cele două principii fundamentale ale sistemului pedagogic al lui A. Diesterweg, putem înţelege că, în concepţia sa, scopul educaţiei va viza îndeosebi dezvoltarea dispoziţiilor specifice fiecărei individualităţi umane. Această dezvoltare, se precizează în *Îndrumătorul pentru formarea învăţătorilor germani*, trebuie să se realizeze în mod armonios. Noţiunea de „educaţie armonioasă“ cunoştea o largă circulaţie în scrierile pedagogice din epocă. Diesterweg considera însă această noţiune ca fiind „cu totul vagă”. Pentru unii ea semnifică un om educat în toate direcţiile cu putinţă; cum nu oricine este înzestrat cu universalitatea dispoziţiilor, însemna că numai o categorie restrânsă de oameni poate aspira la o dezvoltare armonioasă. În realitate, preciza el, toţi oamenii se pot dezvolta armonios, dar fiecare în felul lui, ca extindere şi intensitate, după puterea predispoziţiilor și potrivit raportului în care ele se găsesc la fiecare.

Întrucât noţiunea de „educaţie armonioasă“ nu i se părea destul de precisă pentru a putea exprima integral scopul educaţiei, Diesterweg îi adaugă un element definitoriu: dezvoltarea *activităţii proprii*, a capacităţii de *autodeterminare*.

Autodeterminarea înseamnă, potrivit afirmaţiilor acestui pedagog - *libertatea de a alege*; aceasta nu în sensul manifestării bunului plac, ci pe baza înţelegerii necesităţii. Dacă omul ar fi desăvârşit spunea el „libertatea ar coincide cu necesitatea” (p. 65). Dezvoltarea pe care o avea în vedere Diesterweg viza dobândirea maturităţii ce se manifestă prin aptitudinea omului de a se conduce singur şi a lua hotărâri.

În *formularea scopului educaţiei*, Diesterweg a avut în vedere cele *două principii fundamentale ale pedagogiei* sale: conformitatea cu natura („educaţia armonioasă") şi 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 acţiunile sale: „Rostul omului în lume este nu de a răbda, a suferi, a îndura, în mod pasiv, ci de a voi şi a lucra“ (p. 61).

Ca şi cei mai mulţi dintre pedagogii burghezi, Diesterweg, neânţelegând caracterul istoric al scopului educaţiei, a ambiţionat să formuleze un scop general valabil pentru orice epocă şi, tocmai de aceea, încă destul dc vag. Aceasta, în ciuda faptului că recunoscuse în fond că educaţia diferă de la un timp la altul şi de la un loc la altul.

Concepţia didactică a lui Diesterweg se întemeiază pe una din tezele sale asupra naturii copilului: „copilul vrea să fie activ“ (p. 26-1). Totodată, această concepţie vizează atingerea scopului educaţiei corespunzător teoriei sale: dezvoltarea activităţii proprii. Dacă Herbart a fost împins de teoria sa psihoiogică spre un învăţământ cu un caracter predominant receptiv, Diesterweg, întemeiat pe o altă teorie psihologică, a susţiut necesitatea unei instrucţii active. Un învăţător slab, spune acest pedagog, comunică adevărul, un învăţător bun te învaţă să-l găseşti. Se observă că Diesterweg se apropie foarte mult de teoria instrucţiei elaborată de J.-J. Rousseau. Ca şi acesta, pedagogul german avea în vedere o instrucţie în care elevul ajunge la adevăr prin activitaţe proprie. „Eu nu-mi pot închipui o cultură adevărată, proprie, adică *asimilată,* fară cercetări şi încercări, fără gândire proprie şi fără sforțări proprii“ (p. 5).

Diesterweg face distincţie între „*cunoştinţe*“ şi „*cunoaştere*“. Primele. Sunt reprezentări prin care se cunoaşte un obiect, iar cunoaşterile exprimă înţelegerea esenţei lucrurilor. Procesul de învăţământ pe care îl are el în vedere trebuie să conducă la *cunoaşteri*; pentru aceasta trebuie sa se solicite efortul propriu al elevului. În *Îndrumător pentru formarea învăţătorilor germani* se disting două sisteme de pre dare: unul „ştiinţific”, dogmatic - bazat exclusiv pe deducţie, şi altul elementar, *progresiv* - realizat prin inducţie şi care duce la cunoaşteri. Fiecaruia dintre aceste sisteme îi corespunde câte o metodă: pentru primul este poţrivită metoda *expunerii,* pentru cel de-al doilea - *conversaţia euristică*. Învăţământul progresiv-inductiv era indicat pentru şcoala elementară; celălalt numai pentru şcoala de un grad mai înalt.

Așadar, după Diesterweg, care susţiea necesitatea unui învăţământ activ printr-un caracter unilateral în care instruirea activă se realizează nu numai prin inducţie, ci și prin deducţie sau după cum expunerea nu poate fi cu totul exclusă din învăţământul primar; predominarea ei însă dăunează.

Tot în scopul asigurării unui învăţământ activ, Diesterweg cerea un conţinut realist al instrucţiei. Disciplinele realiste, considera el, înlesnesc descoperirea adevărurilor de către elevi, stimulaţi de întrebările euristice ale învăţătorului. Totodată, se asigură însăşi dezvoltarea intelectuală.

Întemeindu-se pe legi psihologice (formulate de el în *Îndrumător*), Diesterweg stabileşte un apreciabil număr de *reguli didactice*. Criteriul de clasificare a acestora îl constituie *factorii care determină activitatea didactică*. Aceştia sunt: 1) *persoana care primeşte instrucţia - şcolarul, subiectul*; 2) *materia de predare şi de învăţat - obiectul*; 3) *împrejurările exterioare în care se găseşte şcolarul* după timp, loc etc.; 4) *învăţătorul care predă*.

Dintre aceşti factori, pe primul plan se afla elevul – subiectul: „Orice învăţământ se face numai pentru cultura subiectului (a elevului)” (p. 67).

Una din regulile formulate de Diesterweg, cu profunde irmplicaţii în întreaga teorie a instrucţiei, este şi aceasta: „învăţământul tău să fie inluiliv!" (p. 275). Intuiţia asigură atât cunoaşterea lumii, cât şi *dezvoltrea capacităţilor intelectuale*. În procesul cunoaşterii prin intuiţie Diesterweg distinge următoarele momente: *analiza* — care consta perceperea diferitelor însuşiri ale obiectelor; *sinteza* — îmbinarea acestor înuşiri într-o singură reprezentare; *generalizarea* — desprinderea însuşirilor generale şi formarea pe baza acestora a noţiunii; expnmarea - denumirea corespunzătoare a respectivei noţiuni.

Se constată o mare apropiere între Diesterweg şi Pestalozzi în ceea ce priveşte teoria asupra intuiţiei. Şi unul, şi altul au pus-o la baza generalizării; pentru amândoi ea constituie un stimulent pentru dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere.

Diesterweg îl continuă pe Pestalozzi şi în ceea ce priveşte *funcţiile învăţământului*; acesta urmăreşte atât *informarea şcolarilor*, cât şi formarea spiritului lor. *Formarea*, la rândul ei, *vizează două aspecte* :

a) *dezvoltarea capacităţilor de cunoaştere* — ca şi la Pestalozzi, („…adevăratul educator acordă o valoare absolută formării temeinice a fcultăţii de cunoaştere; şi oricare formare a omului nu valoreaza decât în măsura în care este în legătură cu adevărata cunoaştere" — p. 272).

b) *formaţia morală*, ca şi la Herbart „...oricare adevărat învăţământ are o valoare educativă, morală" (p. 300).

Cum, în concepţia sa, cunoaşterea adevărului da şi o anumită orientare sentimentelor umane, teza *caracterului educativ* al învăţământului dobândeşte la el un conţinut mai cuprinzător decât la predecesorii săi. A da instrucţie înseamnă a da educaţie. De aceea, el apreciază că termenul de „*învăţământ educativ*" e un pleonasm, tolerat numai pentru a se combate tendmţa spre o instrucţie desprinsa de educaţie.

Pornind de la ideea că educaţia este strâns legată de cultura şi specificul poporului căruia aparţine cel ce se educă, Diesterweg a elaborat o *teorie a educaţiei patriotismului*. Este primul mare pedagog la care întâlnim această preocupare. El trăia într-un moment în care procesul de constituire a statelor naţionale europene era în plină desfăşurare. În capitolul *Lubirea de patrie, patriotismul* din *Îndrumătorul pentru formarea învăţătorilor germani*, se demonstrează *necesitatea întemeierii patriotismului pe iubirea locului natal şi pe iubirea de om în genere*: „Prima porneşte din instinct, se iveşte de la sine; a doua nu se iveşte de la sine, ci este rodul adevăratei culturi" (p. 69). Pedagogul german avertiza asupra pericolului unor exagerări în practica educării patriotismului şi a dragostei faţă de oameni. Astfel, se arată că uneori se insistă pe cultivarea urii faţă de alte popoare („Asta înseamnă îngustare a minâii) iar aiteori pe ideea formării cetăţeanului lumii, care nu aparţine nici unei ţari anume („...e cosmopolit, un vântură lume" — p. 71).

La baza educării patriotismului trebuie pusă cunoaşterea ţării („Ceea ce nu cunoaştem, nu iubim. Şi cu cât cunoaştem mai exact ceva frumos şi măreţ, cu atât acel ceva se bucură mai mult de iubirea noastră - p. 7 3). Iubirea de patrie, pe care o avea în vedere Diesterweg, era una cu un caracter activ („Patria este iubire de ţară, dar iubirea însoţită de fapte - p. 71).

Diesterweg în activitatea sa și lucrările sale a crirticat şcoala epocii lui, oropunând organizarea unei „*şcoli noi*" care să promoveze dezvoltarea armonioasă a elevilor. Pedagogul german avea în vedere şi o pregătire a învăţătorilor. El consideră că un autentic educator trebuie să posede toate însuşirile pe care urmează să le cultive şcolarilor sai; educatorul influenţează în *măsură* şi în *gradul* în care şi-a asimilat educaţia şi cultura şi numai atâta timp cât se îngrijeşte de adevărata sa educaţie şi cultura.

Concomitent cu activitatea publicistică, menită sa contrubuie la cultivarea conştiinţei de învăţător, A. Diesterweg a sprijinit eforturile învățătorilor pentru a se organiza în uniuni profesionale, capabile sa susțină interesele de breaslă, atât pe plan economic, cât şi pe plan pedagogic. În această luptă pentru apărarea drepturilor învăţătorilor, ca și în lupta pentru dreptul la învăţătură al maselor s-a manifestat în mod deosebit poziţia democratică a acestui mare pedagog german. Diesterweg rămâne în istoria pedagogiei mai ales pentru contribuţia lui la constituirea pedagogiei ca ştiinţă, pentru efortul depus în vederea clarificării unora din categoriile de bază ale acestei ştiinţe.

7.3. Friederich W. Foebel – educația copilului de vârstă preșcolară

Cel de-al treilea mare pedagog german din prima jumătate a secolului al XlX-lea - **Friedrich W. Froebel** (1782-1852) - *primul mare teoretician al educaţiei copiilor de vârstă preşcolară*.

În acest domeniu unele idei fuseseră enunţate de Comenius în *Informatorul şcolii materne*, iar Pestalozzi, la Neuhof, avusese preocupări practice; socialistul utopist englez R. Owen a creat chiar o şcoală destinata educării copiilor de această vârstă. Faţă de toţi aceşti antecesori, ***Froebel***

a găsit specificul instituţiei de educaţie a copiilor mici, i-a dat o denumire sugestivă, care s-a păstrat până în zilele noastre şi, mai ales, *a elaborat o teorie completă a educaţiei la această vârstă*.

Pentru Froebel, copiii sunt ca nişte flori; creşterea lor cere aceeaşi grijă, plină de gingăşie, ca şi creşterea florilor. Pe de altă parte, în instituţia de educare a copiilor preşcolari trebuie să existe o grădină în care aceştia să poata lucra.

După modelul grădiniţei de la Blankenburg s-au creat curând altele în diverse localităţi ale Germaniei, semn că ideea a prins, că ea corespundea cerinţelor epocii. În 1849 Froebel deschide, la *Liebenstein*, o şcoală de pregătire a *conducătoarelor*, cum erau denumite de el *educatoarele*.

O parte a clerului şi autorităţile germane au văzut în creaţia lui Froebel altceva decât expresia unui profund umanism, a înţelegerii rolului deosebit de important al vârstei preşcolare pentru dezvoltarea fiinţei umane. Fiind suspectat de adeziune la mişcarea socialistă, marele pedagog a trăit, cu puţin înainte de a muri, imensa durere de a vedea cum autorităţile îi închid grădinile de copii, cărora li se dedicase cu un devotament rar întâlnit.

Teoria pedagogică a lui Froebel este întemeiată pe o concepţie filosofică mistică şi panteistă: lumea este o creaţie a lui Dumnezeu, a cărui prezenţă se simte pretutindeni. Dumnezeu este o fiinţă activă, iar omul, creat după chipul său, se caracterizează, de asemenea, prin activitate. La *copil, tendinţa înnăscută spre activitate* se manifestă sub formă de *joc*. Satisfăcându-i-se această tendinţă, i se creează condiţia 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 activităţii libere a interiorului, manifestarea interiorului din nevoia şi cerinţele interiorului însuşi“.

În concepţia lui Froebel, jocul nu constituie numai un exerciţiu pentru întărirea fizică a copilului, ci şi pentru dezvoltarea lui psihică. Sâmburele întregii dezvoltări ulterioare a copilului se formează, prin joc, în primii săi ani de viaţă. De aceea, dezvoltarea spirituală a copilulni depinde de felul în care se joacă.

Întemeindu-se pe aceste idei, pedagogul german a elaborat o metodă specifică vârstei preşcolare. Metoda lui Pestalozzi, aprecia el, se poateaplica numai copiilor care au împlinit vârsta de 8 ani. Învăţământului tip pestalozzian trebuie să-i premeargă un altul „...mai viu, mai natural, mai potrivit copilăriei...“.

Ca şi Pestalozzi şi Diesterweg, Froebel considera că *menirea educaţiei este de a dezvolta forţele, tendinţele interne înnăscute fiinţei umane*. Contribuţia sa nepieritoare este de a fi văzut în joc *modalitatea fundamentală de dezvoltare a acestor forţe, la vârsta preşcolară*. Prin joc, ca şi prin activităţi manuale, copilul are posibilitatea să cunoască lucrurilc percepându-le prin cât mai multe simţuri.

După ce susţinuse corect ideea organizării *activităţii copilului sub formă de joc,* viu, natural, potrivit copilăriei, el limitează menirea acestuia la sesizarea unor *simboluri*. Aşa de pildă, *mingea* - care este obiectul de joc favorit al lui Froebel — îi relevă copilului ideea de infinit, de mişcare, unitate în diversitate şi diversitate în unitate. Pentru cei mici, apreciază el, mingea estc tot atât de instructivă, ca şi universul pentru adult. Mingii i se adaugă *sfera şi cubul* („care nu sunt decât unul şi acelaşi lucru sub trei îorme"). Dacă copilul *înţelege mingea, sfera şi cubul,* va putea *recunoaşte apoi toate celelalte obiecte*, va şti *să le observe*, să le mânuiască.

Pentru jocul copiilor în grădiniţă, Froebel propunea utilizarea unor *corpuri geometrice* („*daruri*“), menite mai ales *să dezvolte simţurile*. În grădiniţele froebeliene s-au utilizat *6 categorii de „daruri"* :

1) mingea - 6 mingi din lână, variat colorate, care erau prinse şi aruncate de copii ;

2) sfera, cubul şi cilindrul; (Dacă mingea simbolizează mişcarea, cubul este simbolul repausului; cilindrul fiind intermediar între cele două „daruri" opuse) ;

3) cubul împărţit în 8 cuburi egale ;

4) cubul împărţit în 8 paralelipipede ;

5) cubul împărţit în 27 de cuburi;

6) cubul împărţit în 27 de paralelipipede.

Acestora li se adăugau cercuri, triunghiuri, pătrate etc. din hîrtie. Toate acestea constituiau un material de construcţii, după natură sau din imaginaţie.

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 şi lipeau hârtie, decupau, modelau etc.). Prin astfel de activităţi se dezvoltau simţurile, funcţiile psihice (atenţia, imaginaţia, gândirea etc.) şi se formau deprinderi de mânuire a uneltelor simple. Totodată, considera Froebel, făcând parte dintr-un ansamblu social, copilul se considera pe sine ca o fiinţă socială şi se obişnuia să lucreze împreună cu alţii. Alături de joc şi activităţi practice, Froebel a introdus în grădiniţele sale şi *cântecul,* precum şi *exerciţiile fizice*.

Fără îndoială că toate aceste genuri de activităţi, specifice primei copilării, constituiau un conţinut bogat pentru grădinile de copii, oferind, totodată, o tehnică metodică armonios construită pe o bază psihologică.

Teoreticianul care a relevat contribuţia jocului în cunoaşterea lumii de către copil, care a cerut *utilizarea unor metode corespunzătoare mobilităţii fizice şi psihice* a vârstei preşcolare şi-a atenuat singur din valoarea ideilor, datorită concepţiei sale fiiosofice încărcată de misticism. Astfel, prin joc copilul nu cunoştea lucrurile, ci simbolurile relevate de minge şi cub. Cântecele şi versurile pe care le recitau copiii aveau un conţinut religios, cu totul străin de lumea specifică copilăriei. Dacă, teoretic, Froebel a relevat nevoia de mişcare a copilului, prin numeroasele reglementări pe care le-a introdus în joc, practic îl obliga să acţioneze numai la ordinul conducătoarei.

Activitatea teoretică şi practică a lui Froebel a stimulat interesul societăţii pentru organizarea unei instituţii publice adecvate procesului de educaţie a copiilor de vârstă preşcolară. Chiar dacă în Germania, pentru o perioadă, grădinile de copii au fost închise, ele au apărut în alte ţări — Anglia, S.U.A. — pentru ca mai târziu să fie reînfiinţate şi în Germania şi să se răspândească peste tot în lume. Faptul s-a datorat, desigur, şi antrenării tot mai largi a femeii în viaţa economică. Organizarea grădinilor 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 însa numai la filosofie, ci se extind dincolo de aria acesteia cuprinzând domenii variate: psihologie, biologie, sociologie si, desigur, pedagogie. Titlurile principalelor sale lucrari sunt un argument în sprijinul acestei afirmații: *„Principii de biologie”, „Principii de psihologie”, „Principii de morală” sau „Eseuri despre educație”*.

Concepția sa pedagogica 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 hotarâtoare. 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 supraviețurirea 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 acestia să se adapteze mai usor la cerințele societății, constituia astfel pentru Spencer *menirea fundamentală a educației*. În lucrarea sa *„Eseuri despre educatie”* (1861), el enumera principalele *activități* pe care *omul* le desfășoară *pe parcursul vieții* în pregatirea carora un rol hotarâtor revenea educației: conservarea, asigurarea mijloacelor de existența, 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, însusirea cunoștințelor din diverse științe.

De reținut este faptul că, în legatură cu activitatea de *educare a copiilor,* Spencer supune atenției o idee cu totul nouă pentru acele timpuri: *necesitatea însușirii de către părinți a cunoștintelor 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 compus;
- trecerea de la concret la abstract;
- dobândirea cunoștințelor prin activitatea elevului.

În legatura 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 lânga aceste principii, Spencer evidențiază și condițiile în care trebuie sa 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 aiba un caracter spontan;

c) să fie atragatoare 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

Sfârsitul secolului al XVIII-lea și începutul celui de-al XIX-lea, în țările române, făcea imperios necesară dezvoltarea învățământului, elementar și superior, în limba româna, 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 noua școală la București denumită de el „Școala academicească de științe filosofice și matematicești”. Fiind o școală de nivel superior în limba româna, deschisă tuturor categoriilor sociale, ea avea să dea un nou impuls dezvoltării învățământului în Țara Românească și în toate teritoriile locuite de români. Eforturile depuse de Gh. Lazar au fost continuate de I. Eliade-Radulescu ce publică în anul 1828 o „Gramatică românească” menită să urmeze scrierea și învățărea 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 dezbate 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 perioada Stephan Ludwig Roth care desfășoară o activitate susținută pentru răspândirea ideilor pedagogice ale lui Pestalozzi, dar și pentru aplicarea lor la realitatile 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 dupa 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 înteles 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 românesti ca fiind organizatorul învățământului pedagogic superior și cel dintâi dintre reprezentanții pedagogiei originale românești.

Daca legea instrucției publice din anul 1864 imprima învățământului un character preponderent filosofic și clasicist, prin contribuția lui C. Dumitrescu-Iasi 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-Iasi propune, împreuna 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, racordarii lui la noile cerințe ale științei dar și cerințelor progresului economic ale carui efecte se faceau tot mai resimtite în această parte a Europei.

Activitatea desfășurată în domeniul învățământului de către C. Dumitrescu-Iasi s-a intersectat de nenumarate ori cu cea a lui Spiru Haret (1851-1912), ctitor al învatamântului modern din România. A fost deopotriva om de stiinta si om al faptei, iar multi l-au denumit, chiar în timpul vietii sale, „omul scolii".

Primele lucrari, inclusiv teza de doctorat, îl consacra ca un veritabil om de stiinta (a fost primul român care si-a luat doctoratul în matematica la Sorbona). Din pacate, activitatea sa în domeniul politic, al organizarii si al desfasurarii învatamântului românesc l-a îndepartat prea mult de cercetarea stiintifica. Îndeplinind functii importante în Ministerul Instructiei Publice si culminând cu functia de ministru al învatamântului în trei legislaturi, Haret s-a implicat în multe din actiunile desfasurate la începutul secolului XX menite sa duca la perfectionarea învatamântului românesc de toate gradele. Multe dintre studiile si articolele sale publicate în reviste si ziare, dintre rapoartele întocmite în calitate de îndrumator al învatamântului (de pilda „Raport catre Ministerul Instructiunii" – 1844, „Chestiuni de învatamânt" – 1897, „raport catre rege" – 1903) scoteau în evidenta un om preocupat nu numai de soarta învatamântului, dar si de starea materiala a taranimii, de starea de înapoiere culturala a acesteia.

Într-unul dintre aceste rapoarte afirma ca „chestia taraneasca e o chestie de cultura pentru ca daca taranul ar fi luminat, el ar sti sa se apere singur daca nimeni altul nu îl apara". Astfel, este de înteles de ce între anii 1901 – 1904 când îndeplinea functia de ministru al învatamântului, Spiru Haret si-a îndreptat atentia mai mult catre învatamântul primar rural, largind reteaua de scoli si preocupându-se de pregatirea cadrelor didactice din scolile satesti. Scoala primara din mediul rural trebuie „sa raspunda chemarii ei, trebuie sa fie o pregatire pentru viata taraneasca,

sub toate manifestarile ei, si cea mai înalta dintr-însele este activitatea agricola" (Raport adresat M. S. Regelui).

Prin legea învatamântului din anul 1898, la elaborarea careia el si-a adus o mare contributie, se continua eforturile celorlalti oameni de cultura si învatamânt cu care a colaborat îndeaproape (vezi C. Dumitrescu-Iasi) privind orientarea învatamântului secundar din România spre un învatamânt realist.

Prin aceeasi lege se da un nou impuls învatamântului superior românesc, iar prin legea adoptata în anul urmator, de asemenea prin contributia sa, se vizeaza perfectionarea învatamântului de tip profesional.

O contributie aparte o aduce Haret la organizarea activitatii extrascolare a învatatorilor rurali. Fiind initiatorul unei astfel de activitati, el solicita intelectualilor de la sate sa contribuie, prin puterile lor, la ridicarea nivelului de cultura al taranimii, la organizarea vietii si activitatii acesteia.

Desi 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 învatamântului" (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 românească le avea în acel timp.

7.6. K. D. Uşiski Şi L. N. Tolstoi — educaţia poporului

În cursul sec. al XlX lea imensul imperiu rus a trecut prin numeroase frământări social-politice în drumul spre aşezarea sa pe temelii capitaliste. Şcoala însăşi a fost implicată în procesul acestei transformări, cunoscând momente de relaţivă liberalizare ce alternau cu reveniri la reglementări rigide din secolul anterior.

Într-o astfel de societate, în care se confruntau cele mai diverse tendinţe social-politice, de la conservatorismul ţarist până la anarchism, nu puteau să nu apără orientări cu profil diferit în planul teoriei pedagogice, foarte apropiate de miscările cu caracter politic.

Dintre multiplele sisteme pedagogice ruse din a doua jumătate a sec. XlX-lea, putem aprecia că două sunt de valoare europeană — acela al lui K. D. Uşinsci, şi cel al lui L. N. Tolsloi.

7.6.1 Konstantin Dimitrievici Uşinski caracterul national al educaţiei

Manifestându-şi din tinereţe opoziţia faţă de unele acţiuni ale autorităţilor ţariste, **Konstantin Dimitrievici Uşinski** (1824—1871) a fost mereu suspectat, deşi, un timp, a ocupat funcţia de director adjunct al unui institut de fete şi a condus „Revista Ministerului Învăţământului Public", spre sfârşitul scurtei sale vieţi a fost trimis în ţările occidenţale pentru a studia organizarea învăţământului pentru fete; trimiterea a fost interpretată, şi atunci, şi mai târziu, ca o deportare camuflată.

Dintre operele sale reţinem: *Omul ca obiect al educaţiei*, în două volume, lucrarea sa fundamentală; *Călătorie pedagogică prin Elveţia*. Despre caracterul naţional al educatiei publice.

Teoria pedagogică a lui Uşinski se înscrie în problemalica domeniului educaţional din sec. al XlX lea — aceeaşi care se întâlneşte la Pestalozzi, Herbart, Diesterweg; ca şi la Pestalozzi şi Diesterweg, pedagogul rus a căutat să răspundă, prin scrierile sale, mai ales la întrebările pe care le ridică în vremea sa învăţământul primar şi care tindea să se generalizeze în toate ţările europene.

Ocupându-se şi el de *problema constituirii pedăgogiei ca ştiinţă*, K. D. Uşinski aprecia că în vremea sa se puteau distinge *două orientări*: *una speculativă*, exclusiv teoretică, dar cu o teorie ruptă de experienţa şcolii, şi alta – *empirică,* redusă la un ansamblu de *reguli destinate activităţii practice.*

În concepţia lui K. D. Uşinski pot exista deci: *ştiinţe despre om*, care alcătuiesc pedagogia în sens larg, *o artă pedagogică*, ca activitate practică, creatoare, şi o *teorie a acestei arte*; nu poaţe fi vorba însă de o *pedagogie ca ştiinţă*: „Pedagogia nu este o ştiinţă, ci o artă, cea mai largă, mai complexă, mai înaltă şi mai necesară din toate artele. Arta educaţiei se sprijină pe ştiinţă. De fapt, ca artă complexă şi largă ea se sprijină pe o mulţime de ştiinţe complexe şi cuprinzătoare. Ca arta ea necesită nu numai cunoştinţe, dar şi anumite capacităţi şi înclinaţii. Tot ca artă, ea năzuieşte spre un ideal mereu mai apropiat, dar niciodata atins — omul desăvârşit".

În concepţia sa, *pedagogia* trebuia să se constituie ca o *unitate între teorie şi practică*. Procesul educaţiei se desfăşoară nu numai pe baza „datelor" oierite de ştiinţele care studiază omul, ci, mai ales, întemeindu-se pe generalizările rezultate din analiza fenomenului educaţional însuşi. Este vorba deci de cercetarea atât a trecutului, cât şi a prezentului. Pe această bază acţionează practicianul, pentru a atinge scopul pe care şi 1-a propus; în activitatea sa, el se foloseşte în mod creator de tezele fundamentale ale pedagogiei, precum şi de regulile care rezultă din ele. Aşa încât, Uşinski nu are dreptate nici când neagă putinţa pedagogiei de a fi ştiinţă, nici când o consideră o artă, fie ea chiar „prima şi cea mai înaltă dintre arte".

Am văzut că în concepţia marelui pedagog rus *principala condiţie* a constituirii unei *teorii pedagogice* se află în *cunoaşterea multilaterală a omului*: a naturii sale şi a condiţiilor concrete în care trăieşte şi este educat, adică a mediului social. Această problemă este tratată în lucrarea sa *Omul ca obiect al educaţiei* şi în studiul *Despre caracterul naţional al educaţiei publice* (1857).

Teoria pedagogică se întemeia, în concepţia acestui gânditor, pe informaţiile oferite de ştiinţele care au ca obiect de studiu omul (anatomia, fiziologia, psihologia, istoria ş. a), şi pe filosofie, aceasta din urmă permiţând formularea edu- caţiei. Sinteza obţinută din faptele şi generalizările oferite de ştiinţele despre om şi din datele oferite de practica educativă, sinteză fundamentată filosofic, era denumită de Uşinski „*pedagogie în sens larg*". Pedagogia ca atare, ca disciplină al cărei obiect îl constituie educaţia, nu poate fi ştiinţă, ci artă. Ştiinţa, adaugă el, studiază numai ceea ce a existat sau există (trecutul sau prezentul), pe când vitorul este domeniul artei. Pedagogia ca şi politica şi medicina este o artă întrucât studiază activitatea practică privită în perspectiva viitorului, a scopului educaţiei. Aceasfă artă îşi poate avea teoria sa, care nu este însă ştiinţă, pentru că nu expune legi ale unor fenomeno, ci rccomandă reguli pentru activitatea practică. Acestei teorii a artei K. D. Uşinski - îi spune *pedagogie în sens restrâns*.

Iată un punct de vedere pe care nu s-a întâlnit la alţi feoreticieni şi în legătură cu care se impun unele clarificări. Dacă este adevărat că activitatea practică educativă poate dobândi atributele *artei,* atunci când se desfăşoară cu reală măiestrie, aceasta nu înseamnă că fenomenul educaţional nu poate fi cercetat ca orice alt fenomen social, cu trecutul şi prezentul său. Generaiizările pedagogice se raportează la trecut şi prezent, nu la viitor. Activitatea practicianului, care vizează viitorul elevilor săi, se întemeiază tocmai pe aceste gencralizări obţinute prin cercetarea fenomenului educativ. Uşinski nu are, aşadar, dreptate nici când neagă putinţa pedagogiei de a fi ştiinţă, nici când o consideră o artă; arta este activitatea practică, nu şi teoria acestei activităţi.

Într-un moment în care în Rusia se manifestau tendinţe de împrumutare a unor sisteme de învăţământ din apusul Europei, K. D. Uşinski dezvoltă *teza caracterului naţional al educaţiei*. Modul în care un popor îşi organizează sistemul său de educaţie este o expresie a condiţiilor sale istorice, a împrejurărilor economice, sociale, geografice în care trăieşte. După opinia acestui pedagog, dacă educaţia nu vrea să fie neputincioasă, trebuie să fie naţională. Din această teză decurge *situarea în centrul conţinutului învăţământului a limbii materne, a istoriei naţionale, a geografiei şi a naturii patriei*. Un astfel de conţinut se constituia într-o premisă a *educaţiei patriotice* a elevilor. Din teza carcaterului naţional al actului paideutic Uşinski mai desprindea ideea concentrării conţinutului învăţământului elementar în jurul acelor obiecte care permit în cel mai înalt grad promovarea valorilor naţionale şi-a găsit aplicarea în elaborarea planului de învăţământ al claselor I—IV.

O a doua *condiţie pentru elaborarea unei teorii pedagogice*, în afara cunoaşterii condiţiilor concrete externe în care se realizează educaţia, o constituie, după K. D. Uşinski, *cunoaşterea omului*: „Dacă pedagogia vrea să educe omul din toate punctele de vedere, atunci ea este datoare mai întâi să-1 studieze sub toate raporturile". Uşinski însuşi a căutat să-şi *construiască teoria sa pedagogică* pe o anumită *concepţie psihologică*, prezentată în lucrarea sa *Omul ca obiect al educaţiei*.

Potrivit acestei concepţii, *trebuinţele organismului provoacă activitatea psihică*. La începutul vieţii copilului, această activitate are un caracter instinctiv, ea fiind constituită din reflexe înnăscute; mai târziu, activitatea psihică dobândeşte un caracter voluntar, desfăşurându-se pe baza unor reflexe câştigate. Viaţa psihică se caracterizează deci prin tendinţa spre activitate; aceasta asigură nu numai satisfacerea trebuinţelor, ci şi dezvoltarea psihicului însuşi. Pentru a-şi satisface multitiidinea trebuinţelor, omul intră, prin intermediul simţurilor, în contact cu lucrurile; prin aceasta, psihicul său se îmbogăţeşte şi se dezvoltă.

Cunoaşterea nu este altceva, în concepţia pedagogului rus, decât oglindirea lumii exterioare în conştiinţă, prin activitatea organelor de simţ. *Caracterul empirist* al concepţiei sale este pus în evidenţă şi de primul din cele trei stadii care, laolaltă, alcătuiesc procesul cunoaşterii. Acest prim stadiu îl constituie *percepţia senzorială*; datele obţinute prin simţuri sunt apoi *prelucrate,* folosindu-se *comparaţia şi sinteza*. *Prin prelucrare se formează noţiunile, care se exprimă apoi în cuvinte*. Cel de-al treilea moment constă într-o *cunoaştere raţională, ideală a lucrurilor*.

K. D. Uşinski păstrează diferenţierea pe care o face Hegel între judecată, care oferă o cunoaştere limitată, şi raţiune, căreia îi este specifică o cunoaştere atotcuprinzătoare. *Cunoaşterea raţională* se situează pe un plan superior al cunoaşterii, ea însemnând conturarea concepţiei despre lume. Pedagogul rus avea în vedere sintetizarea tuturor generalizărilor ştiinţifice şi organizarea lor într-un sistem unitar, pe baza caruia sa se explice faptele cu care omul va veni ultenor în contact.

Înţelegerea materialului nou ce se oferă copilului spre cunoaştere este dependentă de *cantitatea şi calitatea cunoştinţelor* vechi, calitatea fiind strâns legată de gradul de prelucrare a cunoştinţelor. Înţelegerea acestei mari legi psihice şi priceperea de a o folosi, spune Uşinski, formează *baza didacticii sau a artei de a transmite cunoştinţe*.

Ca şi cei mai mulţi dintre pedagogii secolului al XlX-lea, K. D. Uşinski s-a ocupat îndeosebi de *problemele învăţământului elementar*. Concepţia sa didactică are în vedere mai ales acest grad de învăţământ. El consideră *procesul de învăţământ* ca fiind un *proces de cunoaştere,* care *se desfăşoară după aceleaşi legi*, trecând prin aceleaşi stadii. El are totuşi un anumit specific: *trebuie să respecte particularităţile dc vârstă ale copilului*.

Două sunt *sarcinile procesului de învăţământ în şcoala elementară*: a) cunoaşterea lumii şi b) dezvoltarea priceperilor de a observa, prelucra şi exprima. Aceste două sarcini devin şi criterii în stabilirea conţinutului învăţământului, pentru ca el să asigure atât informarea, cât şi formarea clevului.

Uşinski trăia într-o epocă în care avea loc o puternică dezvoltare a ştiinţelor, provocată de revoluţia industrială şi încurajată de rezultaţele spectaculoase ale utilizării *experimentului în cercetare*. În aceste condiţii, conţinutul învăţământului era supus unei continue creşteri. Cum copilul îşi însuşeşte experienţa istorică a omenirii cu posibilităţile pe care i le oferă vârsta şi dezvoltarea sa intelectuală, apare necesitatea *prelucrării* acestei *experienţe* şi a *adaptării ei,* din punct de vedere pedagogic, *la scopul instrucţiei*. Prelucrarea pedagogică a conţinutului învăţământului presupune *simplificarea logică a sistemului de cunoştinţe* pe care le cuprinde o ştiinţă, prezentarea acestui sistem sub forma obiectului de învăţământ.

Criteriul după care se face simplificarea logică a sistemului ştiinţelor îl constituie *integrarea în contemporaneitate* a tinerei generaţii. În şcoală să se înveţe numai ceea ce este util

omului, restul, ceea ce se ştie sigur că se va uita, fără a dăuna integrării în viaţa socială, să fie înlăturat.

Adaptarea conţinutului ştiinţelor la puterea de înţelegere a elevilor se realizează prin *transpunerea sistemelor ştiinţifice în sisteme pedagogice, în obiecte de învăţământ care corespund unor anumite particularităţi de vârstă ale elevilor*. În legătură cu problema constituirii obiectelor de învăţământ potrivit particularităţilor de vârstă, Uşinski stabileşte trei *etape ale perioadei de creştere a fiinţei umane*:

a) de la naştere la 6—7 ani;

b) de la 7 la 14 ani;

c) stadiul adolescenţei.

Fiecăruia dintre aceste stadii îi corespunde un anumit moment al procesului de cunoaştere. 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 adolescenţei are loc mai ales cunoaşterea raţională care conduce spre formarea concepţiei despre lume.

Periodizarea lui Uşinski aminteşte de ceea a lui Diesterweg (treapta predominării senzaţiilor, până la 9 ani; treapta memorării, a acumulării reprezentărilor, între 9 şi 14 ani; treapta raţiunii, a formării convingerilor morale - după 14 ani). Fiecare din ei păstreaza ceva din spiritul periodizării lui Rousseau, care frângea viaţa psihică în mai multe părţi, fiecare dezvoltându-se parcă separat de celelalte. Spre deosebire de pedagogul francez, Uşinski consideră că instrucţia trebuie să înceapă la vârsta de 7 ani. Ea se va desfăşura însă corespunzător fiecăruia din cele trei stadii ale dezvoltării din perioada de creştere. În general, *procesul de învăţământ* trebuie să *urmeze aceeaşi cale* ca şi *procesul de cunoaştere*, parcurgînd următoarele *momente*:

1) observarea obiectelor şi fenomenelor ;

2) sinteza şi fixarea cunoştinţelor dobândite.

Primul moment, observarea obiectelor şi fenomenelor, este constituit din trei trepte:

a) perceperea obiectelor şi fenomenelor;

b) compararea, confruntarea reprezentărilor obţinute pe baza perceperii obiectelor şi formularea generalizărilor;

c) completarea şi sistematizarea de către învăţător a noţiunilor dobândite de elevi.

Se observă că primele două trepte, *perceperea şi compararea*, corespund celor două stadii ale procesului de cunoaştere: *perceperea senzorială şi prelucrarea reprezentărilor*. Apare însă o treaptă în plus: *completarea şi sistematizarea cunoştinţelor de către învăţător*. Urmează după aceea cel de-al doilea moment al procesului de învăţământ: *sintetizarea cunoştinţelor,* a celor vechi şi noi, şi *fixarea* acestora din urmă.

Despre necesitatea ca învăţământul elementar să aibă cu preponderenţă un caracter formativ, scriseseră, la vremea lor, Pestalozzi şi Diesterweg. Am văzut însă că, în practică, primul a rupt procesul dezvoltării gândirii şi vorbirii de procesul cunoaşterii, iar al doilea considera că la nivelul acestui învăţământ, numai intuiţia are valoare informativă şi formativă.

K. D. Uşinski a conceput o *teorie a procesului de învăţământ* capabilă să conducă, în activitatea practică, la o *strânsă legătură între observaţie, gândire şi limbaj*. Ca şi ceilalţi doi predecesori ai săi, a acordat o deosebită atenţie intuiţiei. Dar, spre deosebire de Pestalozzi, care a făcut din intuiţie un obiect de învăţământ desine-stătător, el propunea realizarea unei strânse legături între *cunoaşterea prin intuiţie* a obiectelor şi fenomenelor din realitatea înconjurătoare şi *predarea limbii materne*.

Nici unul dintre pedagogii care 1-au precedat n-au insistat ca Uşinski asupra *valorii formative a limbii materne*. Aceasta, spunea el în articolul *Cuvântul matern* (1861), este „cel mai mare dascăl al poporului“ încă înainte de existenţa cărţii şi a şcolilor. Odată cu limba, copilul îşi însuşeşte roadele gândirii generaţiilor anterioare şi logica general umană, exprimată prin regulile

gramaticale. Uşinski nu este însă de acord ca *învăţarea limbii să se realizeze* prin exerciţii formale, ci *concomitent cu cunoaşterea lucrurilor*. Numai obţinând cunoştinţe prin observaţie şi exprimând ceea ce s-a cunoscut prin cuvinte proprii, elevii pot ajunge la idei care să le aparţină lor înşile. Altfel, se vor mulţumi să vorbească frumos, exprimând ideile altora.

Izvoarele acumulării cunoştinţelor şi dezvoltării intelectuale sunt aceleaşi: 1) *reprezentările obţinute prin experienţă* şi 2) *graiul matern*. *Vorbirea*, spune Uşinski, se bazează pe gândire. Pentru a se exersa vorbirea, trebuie stimulate gândirea, prin arătarea unui obirct oarecare sau a imagnii acesţuia. *Învăţământul intuitiv* devine astfel o parte componenta a predării limbii materne, însoţind explicațiile din cartea de citire. Aceasta presupune elaborarea unor manual adecvate modului de realizare a învăţământului intuitiv. În acest spirit a întocmit *Cuvântul matern* și *Lumea copiilor,* care cuprind texte cu conținut ştiinţific. Pentru ca elevii să le poată înțelege, este necesar ca lectura lor să fie precedată sau însoțită de intuirea obiectelor care alcătuiesc tema textului respectiv sau a imaginilor acestora. Pentru Uşinski, învățământul intuitiv este acela „care nu se bazează pe reprezentări şi cuvinte abstracte ci pe imaginile concrete percepute direct de copil, indiferent dacă acestea sunt percepute chiar în cadrul instrucţiei, 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 şi fenomenelor sub conducerea educatorulin înseamnă deci învăţământ intuitiv, ci parcurgerea în general a drumului de la concret la abstract, de la imagine la idee. În susținerea acestei teze, Uşinski se întemeiază pe un argument gnoseologic și pe unul psihologic. Mersul instrucţiei de la concret la abstract „se bazeaza pe *legi psihice* atât de clare, încât necesitatea lui ni poate fi contestata decât de acela care contestă în principiu necesitatea ca învățământul să se conformeze *cerințelor firii omenești* în general și celor ale *firii copilului* în special". Ca şi Pestalozzi și Herbart, Uşinski cere ca procesul de învăţământ să se conformeze unor legi psihice, ale cunoaşterii omului în genere şi ale cunoaşterii copilului. Spre deosebire de ceilalţi, el insistă mai mult asupra argumentului psihologic adus în spiritul învățământului intuitive. Copilul, spune el, „gîndește 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 exct, 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 Uşinski 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 correct în cuvinte atât cee ace s-a observant, cât și generalizările la care s-a ajuns. Tot prin intuiție, cunștințele se înțeleg mai ușor și mai bine, dobândesc mai multă trăinicie.

Dacă pentru Comenius *intuția* înseamnă mai ales *formarea reprezentărilor,* pentru Pestalozzi, *formarea noțiunilor*, Uşinski are în vedere *dobândirea ideilor*. Senzațiile dobândite prin intuiție, spunea el, trebuie să se transforme în noțiuni, din noțoiuni 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. Preocuoarea pentru generalizări de un grad mai înalt decât noțiunea rezultă și din cerința lui Uşinski ca obiectul intuit să fiecercetat „în cadrul relațiilor în care se află". El nu se mulţumeşte cu intuirea obiectului izolat, cu însuşirilor acestuia, a numelui, numărului şi formei, ci cere cunoaşterea, prin intuiție, a relațiilor în care se află acesta.

La K. D. Uşinski găsim şi câteva referiri la celelalte principii didactice. Astfel, învăţământul va trebui să folosească tendinţa subiectivă a copilului spre *activitate,* pentru ca prin activizare sa se ridice gradul de conștientizare a procesului de asimilare. În acelaşi sens insista asupra utilizării *comparației* ca una una din modalnaţile de baza ale „prelucrării" cunoștinerlor. Pentru asigurarea unui *învaţamânt temeinic*, atrăgea atenţia asupra prevenirii uitării cunoştinţelor

prin organizarea la timp reprezentării; el lega temeinicia cunoştinţelor de organizarea lor într-un sistem.

Cunoștințele fragmentare, nelegate între ele nu numai ca se uita uşor, dar nici nu pot fi utilizate atunci când împrejurările o cer. Uşinski compara pe aceia care aveau multe cunoştinţe, dar dezorganizate, fara legătură între ele, cu o cameră în dezordine, în care nici stapânul nu se poate orienta.

În ceea ce priveşte forma de organizare a procesului de învăţământ, Uşinski a continuat tradiţia, începută de Comenius, a sistemului de învățământ pe clase şi lecţii. El are în vedere însă o desfăşurare a lecțiilor în funcţie de sarcinile variate ale procesului didactic: transmitere de noi cunoştinţe, recapitulare, formarea priceperilor şi deprinderilor de muncă independentă etc.

Deși Uşinski a pus pe primul plan al educaţiei *formaţia morală* a elevului, contribuţia sa în domeniul teoriei educaţiei nu se ridică la valoarea aceleia privind procesul de învăţamânt. Conţinutul educaţiei morale, în concepţia sa, îl constituie *patriotismul,* care, cum am văzut este dedus din ideea *caracterului naţional al educaţiei* și *dragostea de oameni*. Ca şi mulţi din predecesorii şi contemporanii sai, el pune la baza cultivării acesteia din urmă normele moralei religioase.

Principalul mijloc de *educaţie morală* îl constituie *instrucţia,* care dezvoltă conştiinţa copilului, o îmbogăţeşte cu experienţa omenirii.

Acesteia i se adaugă *exemplul personal al educatorului*, care preîntâmpină apariţia unor manifestări negative în comportarea celui educat. Pentru acest motiv, Uşinski considera *exemplul* ca având o *influenţă igienică* în procesul formaţiei morale. O astfel de influenţă este opusă celei „patologice“, constituită din *pedepse* şi *recompense*. De ce numeşte acest pedagog pedepsele şi recompensele „influenţe 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 şi pedepsele pot soluţiona unele probleme pe care le ridică procesul educaţiei într-o situaţie concretă, dar pot avea şi consecinţe negative, aşa după cum au arătat la timpul lor, printre alţii, J. Locke, J.-J. Rousseau, J. Fr. Herbart.

În problema disciplinei, pedagogul rus are în vedere, ca şi A. Diesterveg, numai disciplma în clasă. Ca şi pedagogul german, el leagă disciplinarea elevilor în timpul lecţiilor de antrenarea lor într-o activitate raţională, întemeiată pe alternarea formelor şi procedeelor de lucru.

Un studiu mai amplu a dedicat Uşinski unei *alte teme de educaţie morală*: *valoarea educativă a muncii*; este vorba de studiul intitulat *Importanţa psihică şi educativă a muncii*, publicat în 1860. E1 se referă aici atât la munca fizică, cât şi la munca intelectuală. În susţinerea teoriei sale, el se întemeiază pe teza tendinţei înnăscute spre activitate. Munca, liberă şi creatoare, contribuie la dezvoltarea fizică, intelectuală şi morală a omului. Uşinski, continuând pe Rousseau şi Pestalozzi, consideră că nu este cu putinţă formarea omului ca om în afara muncii: „Educaţia însăşi, dacă urmăreşte fericirea omului, nu pentru fericire să-1 educe pe om, ci să-1 pregătească pentru o viaţă în care el să cunoască munca”.

Elementele noi pe care le aduce Uşinski în problema valorii educative a muncii sunt: munca să înceapă de la vârsta fragedă, din momentul în care copilul îşi poate fi sieşi şi altora util; numai astfel se formează deprinderea de a munci. Chiar și învăţătura, apreciază Uşinski, trebuie să fie considerată o muncă; totodată să se formeze şi deprinderea muncii mtelectuale, prin însuşirea metodelor de a învăţa. Dacă Uşinski insista asupra unui învăţământ care să solicite efortul copilului, nu înseamnă că el este împotriva instrucţiei stimulată de interes. Opoziţia sa se îndreaptă spre învăţământul care se întemeiază exclusiv pe interes, ca la Basedow. O instrucţie transformată în joc îl moleşeşte pe copil, în loc să-1 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 greutăţile fizice şi morale pe care le ridică întotdeauna munca, dacă i s-a format dragostea pentru o astfel de activitate, tânărul îşi poate forma şi o concepţie sănătoasă asupra muncii.

K. D. Uşinski a acordat o deosebită importanţă *rolului educatorului* în educaţie. Personalitatea acestuia, spune el, are o forţă 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 şi Diesterweg, asupra unei continue desăvârşiri. Atât pentru activitatea instructivă, cât şi pentru cea educativă, educatorul are datoria să cunoască copiii şi să-şi dezvolte măiestria şi tactul pedagogic. O modalitate eficientă de autodesăvârşire a educatorului pe toate planurile o constituie elaborarea unor lucrări teoretice în care să-şi expună concluziile experienţei sale pedagogice.

Uşinski rămâne în istoria pedagogiei ca autorul *principiului caracterului naţional al educaţiei*. Modul în care a înţeles să lege teoria pedagogică de cea psihologică, concepţia sa asupra rolului cardinal al limbii materne în şcoala elementară, ca şi modul în care a dezvoltat teoria principiului intuiţiei, constituie, de asemenea, veritabile contribuţii. Deosebit de valoroase au fost manualele *Cuvântul matern* şi *Lumea copiilor*, elaborate ca o concretizare a teoriei sale didactice. Toate acestea au făcut din el întemeietorul pedagogiei moderne ruse şi „învăţătorul învăţătorilor ruşi".

Ca şi I. H. Pestalozzi şi W. Diesterweg, pedagogul rus îşi construieşte teoria instruirii pe teza tendinţei spre activitate a copilului; ca şi aceştia admite ca principale funcţii ale şcolii informarea şi formarea elevilor, funcţii ce se îndeplinesc prin asigurarea unei strânse legături între observare, gândire şi limbaj. Tocmai de acea, spre deosebire de Pestalozzi, care a făcut din intuiţie un obiect de învăţământ de-sine-stătător, K. D. Uşinski propunea legarea procesului de cunoaştere, prin intuiţie, a obiectelor şi fenomenelor de studiul limbii materne, care, la rândul ei, nu se învaţă prin exerciţii formale, ci concomitent cu cunoaşterea lucrurilor.

Ca şi ceilalţi mari teoreticieni ai educaţidi din sccolul XlX-lea, K. D. Uşinski a stabilit aceleaşi principale momente ale procesului de învăţământ: intuirea obieclelor şi fenomenelor, ridicarea de la concret la abstract, revenirea la concret şi, printr-o dublă operaţie de sinteză şi fixare, integrarea noilor cnnoştinţe în sistemul celor vechi.

7.6.2. L. N Tolstoi – educaţia liberă

La baza concepţiei sale sociale s-a aflat principiul nonviolenţei. Tot ceea ce era rău în societate era o consecinţă a existenţei violenţei. Violenţa, la rîndul ei, era strîns legată de o altă realitate socială : proprietatea. Oricine posedă ceva se foloseşte de violenţă pentru a-şi mări proprietatea sau pentru a şi-o apăra. Cu scopul de a proteja proprietatea, societatea a creat statul. Acesta a organizat un întreg sistem de constrângere, de violentare a cetăţenilor. În consecinţă, Tolstoi se opunea statului, bisericii oficiale, proprietăţii. Deşi avertiza asupra pericolului unei ridicări a maselor, era împotriva revoluţiei, întrucât aceasta presupunea şi ea manifestarea violenţei.

Pentru ieşirea societăţii din impasul în care se afla Tolstoi propunea o cale prin care transformarea societăţii, să se înceapă cu *transformarea conştiinţei omului*. Relaţiile între oameni să se întemeieze pe iubire, pe fraternitate religioasă. Pentru aceasta, oamenii n-au decât să renunţe la proprietate, la binefacerile civilizaţiei moderne şi să se întoarcă la *viaţa patriarhală*; fiecare să-şi are ogorul, să-şi coacă pâinea, să-şi lucreze ghetele. Altfel, inegalitatea socială va creşte, devenind iminent pericolul unei revoluţii de jos în sus. Înlăturându-se violenţa, promovându-se toleranţa, blândeţea, cei ce se află la conducerea statului vor provoca o revoluţie de sus în jos, prevenind astfel ridicarea maselor.

Tolstoi îşi întemeiază teoria pedagogică pe teza rousseau-istă potrivit căreia omul se naşte perfect. În copil se îmbină în mod armonios binele, frumosul şi adevărul. Aceasta înseamnă că *idealul spre care aspire umanitatea, omul armonios* dezvoltat, *se află în vârsta copilăriei*.

Apare, de aceea, absurdă pretenţia adultului de a forma *el* copilul, după propria sa voinţă. Iată de ce, Tolstoi neagă dreptul adultului de a educa. Educaţia este considerată ca un abuz, ca o operă a bunului plac, *expresie a violenţei* la care este supus copilul şi care are drept consecinţă

coruperea sa: „Educaţia este tendinţa spre despotism moral, erijat în principiu”. Copilul are nevoie de libertate, pentru a se putea dezvolta în voie, în condiţiile pe care i le oferă *viaţa.*

Negând dreptul adultului de a educa, Tolstoi îi admitea intervenţia numai pe planul instrucţiei. Aceasta înseamnă că în concepţia sa instrucţia era separată de educaţie. Marele scriitor a rămas tributar acestei confuzii pedagogice până către sfârşitul vieţii. În *Răspunsul său lu scrisoarea lui V. F. Bulgakov (1909)*, Tolstoi recunoştea că delimitarea pe care o facuse între educaţie şi instrucţie „a fost artificală". Educaţia şi instrucţia sunt indispensabil legate între ele: „Nu putem educa fără a transmite anumite cunoştinţe, iar cunoştinţele, din orice domeniu ar fi ele, exercită o acţiune educativă”.

Pornind de la tezele nonviolenţei şi perfecţiunii înnăscute a copilului, Tolstoi a dezvoltat o teorie pedagogică asupra *educaţiei libere*.

În studiul său *Despre instrucţia publică*, el îşi exprima dezacordul faţă de două modalităţi de manifestare a constrângerii în problemele educaţiei: constrângerea poporului de a învăţa ceea ce îi impune „ocîrmuirea" şi constrângerea la care este supus copilul la şcoală pentru a învăţa ceea ce hotărăşte şi când hotărăşte învăţătorul. Unei astfel dc instrucţii i se opune şi poporul, şi copilului.

Tolstoi a susţinut ideea ca poporul însuşi să-şi organizeze şcoala, el fiind acela care ştie cel mai bine *ce şi cum trebuie să se predea*. Poziţia marelui scriitor se apropie de aceea a contemporanului său Uşinski. Ca şi acesta, el se opunea practicii de a se adopta sisteme de organizare a învăţământului din alte ţări: „Şcoala va fi bună numai atunci când se va orienta în mod constant după legile fundamentale de dezvoltare proprii fiecărui popor”. Pe de altă parte, şcoala întemeiată pe constrângere „înăbuşă în copil toate facultăţile superioare", cultivându-i doar frica şi memoria.

Tolstoi este preocupat sa ofere *criteriul dupa care cel care învaţă pe alţii poate şti ce e bine şi ce e rău în activitatea sa didactică*. Pentru aceasta, el cere „...ca acel care se instruieşte să aibă deplina libertate de a-şi exprima nemulţumirea sau, cel puţin, de a se sustrage de la asemenea instrucţiune care instinctiv nu-1 satisface...".

Potrivit acestui criteriu, elevii şcolii de la *Iasnaia Poliana* veneau şi plecau când voiau. Şi orarul era foarte maleabil, obiectul şi tema putând fi stabilite de către copii. Tolstoi era înca o dată de parerea lui Rousseau atunci când spunea ca „orice învăţătură trebuie sa fie un răspuns la întrebarea pusa de viaţă". Numai astfel *cunoştinţele se dobândesc printr-o experienţă personală, în mod activ şi conştient*.

La genialul scriitor găsim formulate lapidar doua principii care sintetizează întreaga sa concepţie asupra procesului de învăţământ: „Singura metodă a instrucţiei este experienţa şi singurul ei criteriu este libertatea”. Este vorba deci de o instrucţie întemeiată pe experienţa personală a copilului, în condiţiile libertăţii de alegere a conţinutului învăţământului.

Tolstoi acorda multă atenţie acelor discipline şcolare care oferă posibilitatea unor activităţi creatoare: compunere, desen, cânt. De asemenea, punea mare preţ pe cultivarea emoţiilor în procesul instructiv. La *Iasnaia Poliana*, anumite obiecte ca: istoria, lectura şi cântul se predau seara.

Tolstoi este autorul unor manuale didactice mult apreciate în acea cpocă (*Abecedarul*, 1872, *Noul abecedar*, 1875, *patru carţi de citire, o aritmetică*).

Aşa cum rezultă din articolele sale, publicate în revista *Iasnaia Poliana*, Tolstoi a vrut să creeze o şcoală care lua totul de la început; nimic din practica didactică a vremii nu-1 satisfăcea. De aceea, încerea diverse metode de instruire şi variate modalităţi de structurare a conţinutului învăţământului. Toate acestea însă se schimbau foarte des. Lipsa de ordine în conţinut, în programul de activitate nu putea asigura elevilor o pregătire progresivă. Evident, cu toate realizările pe plan teoretic ale pedagogiei, practica şcolară era necorespunzătoare. Neajunsurile acesteia dorea Tolstoi să le depăşească. El nu ştia însă nici *ce cunoştinţe să dea*, nici *cum ar putea fi acestea transmise mai eficient*.

N-avea nici cărţi (la început), nici învăţători pregătiţi în mod corespunzător. Şi fără aceste condiţii încercările sale erau sortite eşecului. Astfel a încercat mai multe metode de predare a citirii, dar după aceleaşi manuale. Şi în predarea geografiei mergea la întâmplare, căutând şi un conţinut potrivit, şi o nouă metodă. Pentru că studiul istoriei începea cu Vechiul testament, Tolstoi a propus să se pornească de la prezent spre trecut. E1 a găsit însă şi o altă soluţie, de data aceasta eficientă; interesul pentru istorie este stimulat de interesul estetic cultivat prin povestirile şi legendele despre trecut.

Cu toate eforturile şi investiţiile făcute, încercările sale de a pune şcoala elementară pe noi baze nu 1-au dus la rezultatele aşteptate. Înaintaşul său, Pestalozzi, ştia înainte de Burgdorf mult mai puţină teorie pedagogică decât Tolstoi, dar căuta cu înfrigurare *o metodă*; practica i-a sugerat ideea găsirii primelor elemente cu care să se înceapă studierea fiecărui obiect de învăţământ. 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 ştie nici ce trebuie predat, nici cum să se predea. Prin şcoala sa a răsturnat totul, dar n-a reuşit să pună la loc ceva temeinic, bine ordonat din punct de vedere didactic.

În ceea ce priveşte educaţia, până în 1909, Tolstoi nu admitea decât o singură cale de influenţare: *exemplul*, pentru că acesta nu violentează libertatea copilului. În asemenea condiţii, acţiunea directă a educatorului se reduce la autoperfecţionare, spre a putea fi un model pentru propriii săi elevi. Prin intermediul exemplului oferit de educator se cultivă şi copilului tendinţa spre *autoformare*. Susţinând această idee, Tolstoi se întemeia pe ceea ce el numea „tendinţa spre egalitate şi legea eternă a mişcării înainte a culturii“. Există deci, în concepţia pedagogului rus, o tendinţă a copilului de a fi asemănător adultului, de a se ridica la nivelul culturii acestuia. În virtutea acestei legi manifestă el receptivitatea faţă de exemplele ce i se oferă. Existenţa unei astfel de legi nu a fost confirmată de alţi teoreticieni ai educaţiei. Cei mai mulţi vorbesc de tendinţa spre imitare a copilului, ceea ce, evident, este mai puţin decât vrea Tolstoi să înţeleagă prin legea sa. Trebuie să reţinem însă ideea în sine a existenţei unor legi după care se desfăşoară procesul educaţiei.

Se ştie că Tolstoi s-a ridicat împotriva religiei oficiale, promovând ideea înlocuirii acesteia cu o nouă credinţă, apropiată de cea a primilor creştini. Această concepţie cere el să fie pusă la baza educaţiei şi instrucţiei. Iată cum, întreaga sa pledoarie pentru o *educaţie liberă,* capabilă să asigure o activitate creatoare a elevului este anulată de poziţia dogmatică cu privire la întemeierea întregii educaţii şi instrucţii pe religie.

Deşi Tolstoi a subapreciat cuceririle pedagogiei din vremea sa, el a înţeles necesitatea dezvoltării acesteia, însă nu pe o bază filosofică, ci pe una experimentală. În *Anunţul privind editarea revistei Iasnaia Poliana* (1861) el îşi exprima convingerea că *pedagogia este o ştiinţa experimentală*: „În vremurile noastre, adăuga el, ştiinţa pedagogică nu poate avansa pe baza revelaţiilor filosofice, ci prin experienţe efectuate pretutindeni cu răbdare şi perseverenţă". *Şcoala* trebuie să devină, în concepţia sa, „*un laborator pedagogic*“ care se va orienta în mod constant după legile fundamentale de dezvoltare proprii fiecărui popor, urmărind să stabilească legile procedeelor utilizate în activitatea instructivă. În concepţia sa, prin pedagogia experimentală, experimentul nu era o cale de cunoaştere a copilului, ci o metodă de investigare a procesului de instrucţie, în scopul dezvăluirii legilor acestuia. Totodată, această pedagogie experimentală avea în vedere şi cunoaşterea realităţilor sociale. O astfel de înţelegere a pedagogiei era, fără îndoială, superioară aceleia susţinute de K. D. Uşinski.

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, precursoare 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 şi pe un dirijism absolut şi unilateral, care nu respectă natura elevului, cerinţele sale naturale de ordin anatomo-fiziologic şi psihologic (motivaţional, 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 educaţiei / pedagogiei psihocentriste* :

1) În *proiectarea educației* trebuie pus accent pe libertatea copilului; orice intervenție împotriva acestei libertăţi naturale a copilului, anatomo-fiziologică şi psihologică reprezintă sau constituie ,,o crimă pedagogică".

2) În *organizarea educaţiei*, educatorul trebuie să țină seama de libertatea copilului, el nu trebui se impună nimic din exterior; trebuie doar să creeze mediul pedagogic optim, util şi 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 şcolar, 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 şcolii,* 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 / învăţământului* 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, scientistă, „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 scientistă, 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 scientist”, 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.

STUDIUL INDIVIDUAL (7)

1. Identificați principalele condiții pe care trebuia sa 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 însemnatatea teoriei apercepției formulată de catre 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 elaborata de catre J. Herbart.

PAGINĂ DE STUDIU COMPLEMENTAR

Johann Heinrich Pestalozzi (1746—1827) a trăit înr-o perioadă în care Elveţia, patria sa, a trecut de la relaţiile feudale la cele capitaliste. În anii în care s-a aflat la colegiul din Zürich, el s-a format sub influenţa mişcării burghezo-democratice a intelectualilor grupaţi în „Societatea helvetică“. Membrii acestei grupări aspirau spre o transformare a societăţii prin răspândirea culturii în mase. Burghezia elveţiană nu avea forţa celei franceze; ea era slabă pe plan economic şi lipsită de unitate politică. Chiar membrii Societăţii helvetice erau departe de a fi revoluţionari, ei semănau mai mult cu intelectualitatea germană din aceeaşi perioadă.

Prin intermediul Societăţii helvetice, tânărul Pestalozzi vine în contact cu scrierile lui J.-J. Rousseau, printre care şi lucrarea — *Emile*. Aceasta face asupra lui o deosebit de puternică impresie, îndemnându-l să se gândească la problemele educaţiei.

Totuşi, J. H. Pestalozzi a ajuns mult mai târziu, şi pe o cale indirectă, să se ocupe de problemele educaţiei. La început el îşi propune să vină în sprijinul ţăranilor, oferindu-le

posibilitatea să cunoască în mod concret avantajele unei lucrări raţionale a pământului. Pentru aceasta, cu bani împrumutaţi, cumpără un teren şi se ocupă de agricultură. Terenul fiind neroditor, recolta este compromisă; un timp se dedică creşterii vitelor.

Curând după naşterea fiului său Iacobi, Pestalozzi începe să-şi manifeste şi să-şi descopere vocaţia de educator şi pedagog. Din acei ani (1770—1774) au rămas de la el pagini ale unui jurnal în care consemna cu migală observaţiile asupra fiului său: despre dezvoltarea vorbirii, despre relaţia dintre joc şi dezvoltare, despre libertate şi constrângere în educaţie etc.

Căutând o sursă de trai, tânărul de la *Neuhof* , cum şi-a numit Pestalozzi aşezarea de la ferma sa, a început să se ocupe de industria textilă; ca şi alţii cu aceeaşi îndeletnicire, cumpăra bumbac şi-l dădea la tors ţăranilor din satele vecine. Are astfel prilejul să cunoască numeroşi copii săraci, mulţi dintre ei vagabonzi. Aşa îi apare ideea de a-i aduna la ferma sa şi de a-i învăţa să muncească pentru a-şi putea câştiga existenţa. În 1774, la *Neuhof* se aflau vreo douăzeci de copii şi adolescenţi, băieţi şi fete, unii dintre ei sălbăticiţi, iar alţii înapoiaţi mintal. Pestalozzi i-a învăţat să muncească, căutând să asigure, totodată, şi o instţrucţie elementară. În felul acesta, *pentru prima dată în istoria omenirii, se realiza în mod practic îmbinarea muncii productive cu instrucţia*.

Cum copiii nu puteau produce atât cât le era necesar pentru a se întreţine, Pesţalozzi face apel la oamenii înstăriţi, rugându-i să ofere prin subscripţie o parte din fondurile necesare aşezământului său pentru saraci. Pe măsură ce primea noi donaţii, creştea şi numărul copiilor găzduiţi la *Neuhof*. Pestalozzi are nevoie de noi fonduri. Încearcă să-i convmga pe „binefăcătorii umanităţii", printr-o serie de articole publicate în presă, că nu urmăreşte altceva decât să-i înveţe pe copiii săraci o meserie şi puţină carte, pentru ca să-şi poată câştiga prin muncă cele necesare traiului. Cu banii adunaţi deschide noi ateliere de ţesătorie, de vopsitorie. Într-un timp se aflau la *Neuhof* 50 de copii între 5-12 ani. Pentru ca ajutoarele devin tot mai sporadice, Pestalozzi ţine sa-i asigure pe cei bogaţi că nu-şi propune să desfiinţeze sărăcia, ci vrea numai s-o facă mai uşor de suportat; copiii săraci să poată trăi demn, din propria lor muncă.

Pestalozzi punea sărăcia pe seama nepriceperii oamenilor de a munci ordonat, cu spor. Dacă ar fi instruiţi, li s-ar dezvolta forţele interne adormite şi ar putea să muncească mai bine, scăpând astfel de sărăcie.

Deşi utopice, ideile lui se înscriu pe linia eforturilor depuse de marii gînditori ai secolului al XVIII-lea pentru răspândirea culturii în rândul maselor.

Nemaiprimind ajuţoare de nicăieri, Pestalozzi asista cu durere la părăsirea de către copii a aşezământului de la *Neuhof*, după ce sacrificase, pentru menţinerea lui, averea soţiei şi o bună parte din terenurile fermei. În 1780 Neuhof încetase de a mai fi un aşezământ pentru copiii săraci. Aceasta situaţie n-a dus însă la încetarea preocupărilor lui Pestalozzi pentru problemele pedagogice.

Johann Friedrich Herbart (1776—1841) Concepţia filozofică şi socială a lui Herbart s-a format sub influenţa ideologiei burgheze germane de la sfârşitul secolului al XVIII-lea, iluminismul german. Produs al unei burghezii fărâmiţate pe plan politic şi fără forţă economică, acest iluminism era mult deosebit de cel francez. Ideologii burgheziei germane recunoşteau necesitatea unor transformări social-economice, dar erau împotriva realizării lor pe cale revoluţionară; preferau transformări treptate, obţinute 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 şi antirevoluţionar (Kant, Fichte, Schelling, Hegel). Această filosofie a influenţat şi unele sisteme pedagogice elaborate în această perioadă.

Cu referire la teoria procesului de învăţământ a lui Herbart prin ideea cultivării interesului multilateral din *Prelegeri pedagogic*e în care sunt prezentate „treptele psihologice", faţă de aceste „trepte", s-a manifestat, în multe ţări, o deosebită receptivitate

îndeosebi din partea învăţătorilor, din a doua jumătate a secolului al XlX-lea. Explicaţia se află în faptul că, după ce s-au constatat gravele deficienţe ale metodei lancasteriene, oamenii şcolii s-au văzut în impas în ceea ce priveşte organizarea procesului de învăţământ. Cele patru operaţii stabilite de Herbart, considerate ca fiind corespunzătoare legitaţilor interne ale vieţii psihice, permiteau un învăţământ mult mai bine organizat.

Nivelul de pregătire a învăţătorilor era încă deficitar, de aceea, în formaţia lor pedagogica accentul continua să se pună mai mult pe însuşirea „metodei" decât pe cultivarea capacităţii lor creatoare. Aşa se şi explică faptul că treptele psihologice ale lui Herbart s-au transformat în „trepte formale" , într-o şablonizare a activităţii didactice.

Din perspectiva dată Herbart ceruse ca în procesul de învăţământ „metodele" indicate pentru fiecare „operaţie" să se succeadă 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 particularităţile obiectelor de învăţământ şi etatea elevilor; dacă elevul a obosit, după ce se odihneşte, activitatea să se reia sub o altă formă. Unele exagerări la care s-a ajuns mai târziu îşi au totuşi originea în însăşi teoria psihologică a lui Herbart, care conduce spre o instrucţie în care predomină receptivitatea; el însuşi a sesizat acest pericol atunci când făcea distincţia între „*reprezentările provocate*" şi cele „*spontane*". „*Reprezentările provocate,* scria el, se arată în reproducerea celor învăţate, *reprezentările spontane*, în actele de fantezie şi jocuri. *Învăţătura 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 şi în jocuri, şi în învăţământul asemănător cu ele, predomină activitatea spontană".

La şablonizarea lecţiilor s-a ajuns mai ales prin acţiunea desfăşurată de epigonii săi, de către aceia care au creat mişcarea pedagogică cunoscută sub numele de *herbartianism*.

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790—1866). După studii de filosofie, matematică şi istorie făcute la Herborn şi Tubingen, a funcţionat ca profesor m învăţământul secundar la Frankfurt pe Main. În 1820 a **f**ost numit director al seminarului de învăţători din Mörs, iar din 1832 a trecut la conducerea seminarului de institutori din Berlin, unde a funcţionat până în 1847, când, intrând m conflict cu autorităţile, părăseşte direcţia şcolii. Continuă însă să desfăşoare o vie activitate publicistică şi să sprijine acţiunea de organizare a mişcării profesionale a învăţătorilor. În 1858 a fost ales deputat. Din 1827 până în 1866 A. Diesterweg a condus *Revista renană pentru educaţie şi învăţământ*, 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 influenţă 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. Părăseşte universitatea, încearcă diverse profesii, printre care şi pe aceea de învăţător. Citeşte opera lui Comenius şi are convingerea că şi-a găsit vocaţia - înălţarea umanităţii prin educaţie.

În 1805-1807 se află la Yverdon, unde lucrează alături de Pestalozzi; redevine student la Göttingen şi Berlin. În 1816 deschide un institut de educaţie la Keilbau. Începe să publice studii şi articole cu privire la educaţie; cere fonduri pentru institut, este admirat de unii şi suspectat de autorităţi şi clerici. În 1826 îi apare principala sa lucrare teoretică *Educaţia omului*.

În deceniul al patrulea deschide pentru puţin timp un orfelinat la Burgdorf, iar în 1837, o „şcoală" pentru educaţia copiilor mici, la Blankenburg, căreia îi dă denumirea de *Kindergarten* (grădina de copii).

Konstantin Dmitrievici Uşinski (1824 - 1870) Marele pedagog s-a născut în anul 1824 la Tula; aparţinând unei familii de nobili a putut studia la Facultatea juridică de la Moscova.

După absolvire a fost numit profesor de ştiinţe cameralistice (noţiuni de drept şi economie) la liceul jundic din Iaroslav. După doi ani este destituit din învăţământ, pentru opoziţia sa faţa de unele dispoziţii ale guvernului ţarist. Câţiva ani îşi câştigă existenţa ca mic funcţionar într-un minister. În aceeaşi perioadă devine şi colaborator al *revistei Sovremennik* a lui N. G. Cernâşevski. În 1854 este numit din nou profesor şi subdirector la un institut de orfani. Se remarcă mai ales prin două studii publicate în *Revista pentru educaţie*: *Despre foloasele literaturii pedagogice* şi *Despre caracterul naţional al educaţiei publice*. În 1859 este numit inspector (subdirector) al institutului de fete „Smolnâi", căruia el îi dă un nou plan de învăţământ, grupând toate disciplinele şcolare în jurul limbii materne, mărind numărul de ore pentru ştiinţele naturii. Tot acum scrie şi primul său *manual de citire - Lumea copiilor*. În aceeaştă perioadă a primit sarcina de a conduce *Revista Ministerului Invăţământulut Public*, careia îi dă o orientare preponderent pedagogică. Această perioadă de bogată activitate practică şi teoretică n-a durat decât puţin timp, pentru că din nou este suspectat de poliţie şi demis din funcţia de inspector. În 1862 este trimis în străinătate pentru a studia la faţa locului organizarea învăţământului pentru fete şi pentru a se documenta în vederea elaborării unui manual de pedagogie. Această trimitere avea semnificaţia unei deportări camuflate.

În timpul petrecut în străinătate (1862-1867), Uşinski a studiat expenenţa a numeroase şcoli şi a elaborat lucrarea *Călătorie pedagogică prin Elveţia* - una din valoroasele scrieri pedagogice cu caracter comparativ din a doua jumătate a secolului al XlX-lea; tot în acei ani a scris un nou manual de citire - *Cuvântul matern* şi a început redactarea operei sale fundamentale *Omul ca obiect al educaţeiei*, cu subtitlul *O experienţă de antropologie pedagogică*).

Întors în ţară, nu mai este numit profesor. Continuă sa lucreze la *Omul ca obiect al educaţeiei*, reuşind să termine şi 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, Uşinski s-a stins din viaţă în 3 ianuarie 1871 (stil nou), în vârsta de numai 47 de ani.

Stabilind momentele principale ale procesului de învăţământ, Uşinski, a criticat orientările opuse, ce se manifestau în desfăşurarea procesului de învăţământ din epoca sa: una din ele punea elevul în contact direct cu concluziile ştiinţifice, fără a-i permite cunoaşterea faptelor şi prelucrarea datelor obţinute prin percepere. Această orientare, pe care Uşinski o denumea *învâţâmânt scolastic*, era considerată ca fiind specifică şcolii germane. Fără îndoială că, făcând această afirmaţie, el nesocotea teoria pedagogică a lui Diesterweg, care insista asupra necesităţii unui învăţământ intuitiv.

Cea de-a doua orientare, criticată de Uşinski, reducea procesul de învăţământ la cunoaşterea faptelor; un astfel de *învăţământ empiric* era specific Angliei şi Statelor Unite ale Americii. Ambele orientări erau considerate de el ca unilaterale. În concepţia lui, procesul de învăţământ trebuie să ofere elevului posibilitatea de a parcurge drumul de la particular la general - „drumul gigantic parcurs de omenire" în constituirea ştiinţei. Aceasta presupune utilizarea atât a *inducţiei*, cât şi a *deducţiei*, antrenarea tuturor proceselor psihice în scopul dezvoltării intelectuale a elevilor.

Considerând că şcoala are dubla sarcină, de informare şi formare, el îşi exprimă dezacordul faţă de alte două curente care împărţiseră în două tabere pe unii din pedagogii secolului al XlX-lea: *curentul culturii formale* şi *curentul culturii materiale*. Între *însuşirea cunoştinţelor* şi *dezvoltarea intelectuală*, considera Uşinski pe bună dreptate, este o strânsă legătură, una fără alta nu este cu putinţă. Şcoala trebuie să ofere elevilor posibilitatea de a cunoaşte obiectele şi fenomenele din realitate şi, prin aceasta, să-i ajute să se dezvolte.

Lev Nikolaevici Tolstoi şi formula sa de educaţie liberă (1828-1910)

Tolstoi şi-a simţit vocaţia de educator încă din pririma tinereţe; la un an după ce şi-a încheiat studiile universitare a deschis în satul natal şcoala sa, care şi-a întrerupt însă în curând activitatea, pentru că Tolstoi a devenit ofiţer, 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 execesivă a educatorului; intuiția și conversația euristică, prezentate cu enruziasm de către Pestalozzi și Diesterweg în lucrările lor, se transformaseră în mijloace de înăbușire a spontanietății și nevoii de activitate liberă a copiilor.

În 1859 el redeschide şcoala de la Iasnaia Poliana, care, cu unele întreruperi, a funcţionat până în 1910. După 1861, Tolstoi însuşi se stabileşte aici, propunându-şi să contribuie la îmbunătăţirea stării ţăranilor. Treptat, marele scriitor şi-a conturat o concepţie socială, prin prisma căreia a analizat societatea rusă din a doua jumătate a secolului al XlX-lea şi a propus soluţii, 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 - Iaşi, autorul primului curs de sociologie susținut la Universitatea din București, în 1897 și Spiru Haret, ,,marele ministru al școalelor".

- **Constantin Dimitrescu - Iaşi** (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 iluminsmului în Moldova, care susține „concepția despre educație și instruire fundamentat pe principiile dreptului natural", în spiritul lui Locke și Rousseau.

JURNAL DE UNITATE 7.

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

SEMINAR 7. (ZI/FR) (2)

Modelul educațional centrat pe copil. Contribuții la organizarea modernă a învățământului în țările române

Sarcini:

▪ studiați și analizați sursa de specialitate complementară „Paradigma educației psihocentriste în România din perspectiva pedagogiei moderne și postmoderne", Raftu Gheorghe:
la cap. „1.1. Coordonate epistemologice la nivelul evoluției paradigmelor pedagogiei" abzaț „Coordonata reprezentată de mișcarea „Educaţia Nouă" (pp.31-35); disponibil:
https://dokumen.tips/documents/paradigma-educaiei-psihocentriste-n-de-studiu-istoria-pedagogiei-pedagogia.html?page=1

În baza sursei accesate:

▪stabiliți linia directoare principală a curentului „Educaţia Nouă", lansat la granița dintre secolele XIX-XX, evoluând în prima jumătate a secolului XX;

▪enumerați etapele care au marcat dezvoltarea curentului de gândire pedagogică „Educația Nouă", în special din perspectiva contribuţiilor sale la afirmarea paradigmei pedagogiei/educaţiei psihocentriste/psihologice;

▪ studiați și analizați sursa de specialitate complementară propusă PDF „Supliment_IP_O abordare istorică a pedagogiei din perspectiva României" cap. 1 „Pedagogia premodernă în România" (pp. 78-84);

În baza sursei accesate:

▪identificați principiile bazei pedagogice și sociale a Legii asupra instrucțiunii semnată de domnitorul Alexandru Ioan Cuza (1864; 1859):
▪revizuiți:
(a) actorii cu contribuție educațională la nivelul gândirii și teoriei pedagogice din acea perioadă;
(b) direcțiile pedagogiei științifice;
▪apreciați valoric impactul activității lui Constantin Dimitrescu-Iași și Spiru C. Haret în evoluția direcției sociologice românești;
▪apreciați valoric impactul activității lui Vladimir Ghidionescu și Ioan Găvănescul în evoluția direcției pedagogice științifice românești.

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 - „Educaţia 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 promovat de pedagogia psihocentristă***, susținută de psihologi celebri din Germania (Lay, Meumann) și din Franța (Binet), cu contribuţii esenţiale la progresul necesar în domeniul unei ştiinţe socioumane specializată în cunoaşterea 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 ştiinţă, ca teorie şi practică a educaţiei. 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 învăţării, 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 educaţiei 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 justețea 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 înţelese ca modalităţi de acţiune aflate la dispoziţia educatorului, posibile în măsura în care este format ştiinţific:

- 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 învăţământ 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 finalităţilor 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 Albulescu:

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", învăţarea, 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 educaţiei psihocentriste, este orientat şi 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, motivaţionale, afective, volitive, caracteriale etc.;

b) comportamentul elevului în timpul activității de învățare susţinut prin mai multe calităţi ale gândirii, memoriei, atenţiei, limbajului (extern şi intern), atenţiei etc.;

c) condițiile obiective existente în clasă, în şcoală, dar şi 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 învăţământ – 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 activităţii de educaţie, în general, ca expresie sintetică a activităţii şcolare, în mod special (realizată în clasă, dar şi în afara clasei de elevi), devine, astfel, obiect de cercetare experimentală, preluat efectiv, prin mijloace ştiinţifice, de pedagogia psihologică / psihocentristă experimentală.

Paradigma psihocentristă sau a pedagogiei (educaţiei) 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 şi controlate experimental;

2) Dezvoltarea capacităților psihice ale elevilor care susțin învățarea în clasă, dar şi în afara clasei, capacităţi care se referă la spiritul de observație, la procesele memoriei, la operaţiile gândirii, la resursele creative ale imaginației, la concentrarea atenţiei 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 învăţării ce implică depăşirea numeroaselor obstacole prin efort de voinţă, prin atitudini motivaţionale şi caracteriale superioare.

O altă contribuție importantă, în domeniul conceperii pedagogiei, în viziunea paradigmei psihocentriste de orientare experimentală, este adusă de Meumann, aşa cum am amintit deja şi în intervenţiile noastre anterioare, în zona epistemologiei. Marele psiholog german, preocupat atât de mult de perefecţionarea proceselor de învăţare ale elevilor, pledează, în limitele concepţiei

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 şcoală, dar şi în afara şcolii, în diferite medii ale societăţii. „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 şi 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 şi al finalităţilor educaţiei, a scopurilor şi obiectivelor activităţii 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, metodica 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 Albulescu, Wilhelm August Lay, deși este inițial colaborator al lui Meumann, se deosebește de acesta prin „radicalismul scientist promovat”. Acest reper se regăseşte şi se intercalează la nivelul premiselor gândirii sale pedagogice, înfiltrată de un radicalism scientist pronunţat, imprimat şi în cadrul concepţiei generale şi 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***. Forţa sa apare şi se manifestă şi în mod independent şi alături de *metoda observației și de metodele statistice*.

O a doua premisă, care marchează o notă specifică imprimată paradigmei educaţiei 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 şi 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, şcoala, grupul de prieteni, familia, comunitatea locală; c) naturali – condiţiile geografice, climaterice, demografice etc.;

(2) Acțiunile elevilor ca expresie a aptitudinilor și deprinderilor probate în învățare, în muncă, în societate, în creaţie, în mediul şcolar şi extraşcolar.

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. şi pe vârste psihologice şi şcolare – învăţământ primar,

secundar etc.). În domeniul didacticilor aplicate, Wilhelm August Lay a scris lucrarea „Predarea aritmeticii pe baza pedagogiei experimentale” (1898).

Paradigma pedagogiei (educaţiei) psihocentriste este reflectată şi în cadrul unei lucrări cu un titlu înşelător care ar sugera o perspectivă sociologică sau de politică a educației – „Școala acțiunii ca reformă școlară în conformitate cu natura și cultura”(1911). Şi 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 şi a paradigmei sale, una a educaţiei 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 observaţie şi experiment ştiinţific. 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 învaţă în mediul şcolar. 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 intreprinse de Binet în Laboratorul său experimental organizat la Paris. Alfred Binet valorifică datele obținute experimental despre dezvoltarea fizică și psihică (logică - inteligență, memorie şi 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 „procese superioare" pe „reflexe inteligente". Cunoaşterea lor pe căi ştiinţifice, 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 „iniţiator al paradigmei pedagogiei psihologice care pune în centrul educaţiei cerinţele interne ale personalităţii copilului (elevului)". Astfel, „în plan istoric (…) opera psihologică a lui Binet a reprezentat pentru paradigma pedagogiei / educaţiei psihocentriste ceea ce a reprezentat pentru paradigma pedagogiei / educaţiei sociocentriste, opera sociologică a lui Emile Durkheim – cele două paradigme înfruntându-se pe tot parcursul secolului XX, o caracteristică specifică pedagogiei moderne".

Ca *iniţiator al paradigmei pedagogiei psihologice*, A. Binet promovează şi susţine, *teza de bază a centrării procesului de educaţie şi de instruire pe resursele interne ale elevului*, în special pe cele cognitive, concentrate la nivelul inteligenţei. Metodologia de cercetare trebuie orientată astfel în direcţia cunoaşterii nivelului de dezvoltare al inteligenţei copilului (elevului) prin utilizarea „testelor de inteligenţă". Normativitatea pedagogiei psihologice este exprimată şi susţinută prin două principii generale: 1) Cercetarea funcţiilor inteligenţei 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 cunoaşterea resurselor psihologice ale

copilului, ale elevului, prin instrumente specifice – testele care măsoară stadiul inteligenţei (vezi „Scara metrică” Binet-Simon).

8.2. John Dewey, Maria Montessori, Edouarde Claparede, Ovide Decroly - „Educaţia Nouă”

Mişcarea „Educaţia Nouă” constituie un reper istoric de mare întindere şi amplitudine. Curentul „Educaţia Nouă” a fost lansat la graniţa dintre secolele XIX-XX, a evoluat în prima jumătate a secolului XX şi a exercitat o influenţă puternică la nivelul dezvoltării teoriilor despre instruire şi educaţie pe tot parcursul secolului XX, cu efecte prelungite până în prezent. Linia directoare principală a fost una apropiată de paradigma pedagogiei sau a educaţiei psihologice / psihocentriste care a urmărit (şi are în vedere şi în prezent), centrarea pe copil, pe elev, pe student, pe cel educat, realizabilă prin cunoaşterea şi valorificarea deplină, în special în cadrul procesului instructiv-educativ, a resurselor sale interne, psihologice, de ordin cognitiv, dar şi noncognitiv (afectiv, motivaţional, volitiv etc.).

Analiza istorică şi hermeneutică a genezei, a evoluţiei şi a consecinţelor majore ale „***Educaţiei 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 contribuţiilor sale la afirmarea paradigmei pedagogiei / educaţiei psihocentriste / psihologice:

- *Etapa lansării „Educaţiei Noi”* ca mişcare de idei pusă în slujba cunoaşterii şi valorificării resurselor psihologice ale elevului;
- *Etapa promovării „Educaţiei Noi”* ca mişcare de idei care susţine „Şcoala Activă”;
- *Etapa implementării ideilor „Educaţiei Noi”* la nivelul elaborării unor teorii psihologice ale învăţării aflate la baza unor modele de instruire şi educaţie menite să valorifice, mai eficient, toate resursele personalităţii educatului (copil, elev, student, dar şi adult etc.).

Etapa lansării „Educaţiei Noi” este o primă etapă, lansată la graniţele dintre secolele XIX-XX, afirmată în primele decenii ale secolului XX, în contextul promovării insistente a tezei „centrării pe copil”, pe cerinţele sale psihologice, în special pe cele de ordin acţional şi motivaţional.

Istoricii pedagogiei, citându-l pe marele filozof al educaţiei americane, John Dewey – el însuşi un iniţiator al mişcării „Educaţiei Noi” – consideră că „Educaţia Nouă” reprezintă „o revoluţie copernicianăˮ în educaţie, prin saltul realizat de la centrarea pe profesor, pe conţinuturile predate de acesta în mod dirijist, la centrarea pe copil, pe trebuinţele şi interesele sale, pe nevoia sa de acţiune naturală şi de învăţare cu plăcere, cu satisfacţie conform impulsurilor şi resurselor sale pozitive, interne.

Sursele de inspiraţie ale curentului „Educaţia Nouă” sunt:

a) opera lui Jean-Jacques Rousseau (teza centrării educaţiei 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 faţa Măriei Sale copilul”);

c) dezvoltarea pedagogiei psihologice experimentale, centrată pe necesitatea cunoaşterii resurselor interne ale copilului, ale elevului, care trebuie să fie aşezate temeinic (utilizând metodele cercetării experimentale, inclusiv testele de inteligenţă) şi solid (respectând anumite principii generale şi specifice) la baza educaţiei şi a instruirii (Meumann, Lay, Binet).

În etapa lansării curentului „Educaţia Nouă” sunt afirmate „*principiile fundamentale*” ale acestei mişcări de idei pedagogice progresiste. Cele patru principii fundamentale sunt susţinute de „toţi marii săi reprezentanţi (…), fiecare dintre ei reuşind, în mod deosebit, să pună în evidenţă, mai ales unul dintre acesteaˮ:

1) Principiul acţiunii practice eficiente abordată pedagogic ca sursă a cunoaşterii (principiu promovat de pedagogul american John Dewey);

2) Principiul valorificării libertăţii de manifestare a copilului la nivel de condiţie de bază a educaţiei de calitate (principiul susţinut de Maria Montessori);

3) Principiul realizării unei „educaţii funcţionale”, bazată pe satisfacerea trebuinţelor copilului, elevului, educatului (principiu susţinut de Edouarde Claparede);

4) Principiul organizării conţinutului instruirii pe baza celor mai importante categorii de interese ale copilului, elevului, educatului (principiu susţinut de Ovid Decroly).

Toate cele patru principii ale „Educaţiei Noi” se încadrează în axiomatica proprie unei paradigme a educaţiei psihocentriste aflată la baza reconstrucţiei unei pedagogii psihologice, bazată pe valorificarea, la un nivel superior, argumentat ştiinţific, a ideilor mesianice susţinute de Rousseau şi de Key, cristalizate în teorii originale, „cu amprente individualiste”, care pun accent pe resursele individuale ale fiecărei personalităţi educate, instruite, într-un mediu formativ specific, favorabil dezvoltării sale.

John Dewey (1859-1952), ca reprezentant al pragmatismului american, (afirmat în filozofie şi în societate) pune ***accent pe rolul determinant al acţiunilor practice ale elevului***, considerate ***sursă a învăţării eficiente în şcoală şi în afara şcolii***. Educaţia gândită în spiritul unei paradigme psihologice, presupune „organizarea aptitudinilor” elevului care asigură dezvoltarea acestuia „creşterea” sa după cum se exprimă Dewey. *Metodologia eficientă a educaţiei, a instruirii, este cea în care „elevul învaţă făcând, lucrând* (learning by doing – învăţare prin acţiune)” este aplicată efectiv de John Dewey în „Şcoala experimentală” de la Chicago, înfiinţată de el încă din 1896. În cadrul ei „copiii continuau în clasă activitatea pe care o desfăşuraseră acasă”.

Procesul de învăţământ este conceput de Dewey în funcţie de cerinţele 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 trebuinţelor copilului”, să se bazeze permanent pe valorificarea experienţei acestuia. Noua educaţie, proiectată de John Dewey în spirit pragmatic, „devine, astfel, o organizare şi o reorganizare a experienţei” 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 ***educaţiei respectarea deplină a libertății de manifestare și exprimare a copilului***. Autoarea are în vedere perioada de debut a educației, cu referinţă specială la formarea copilului în mediul preşcolar, pentru care Montessori a proiectat, în 1907, instituţia denumită „Casa dei bambini”. Ideea de respectare și de valorificare deplină a libertăţii celui educat, constituie premisă şi condiţie psihologică fundamentală pentru reuşita educației la vârsta preșcolară, atât de importantă pentru individ, cât şi 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 ştiinţifice”, Maria Montessori critică tendinţa pedagogiei experimentale de a reduce cunoaşterea copilului „la măsurători antropometrice şi la întocmirea unor statistici care surprind doar semnul exterior al realităţii psihice infantile”. Metoda propusă de ea este cea a observării copilului în condiţiile manifestării libere a acestuia într-un „mediu convenabil” care respectă integral natura specifică a personalităţii sale [96].

Metodologia didactică se bazează pe cunoaşterea „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 educaţie”. Ea implică folosirea unui material didactic bogat (figuri, corpuri geometrice de diferite mărimi şi culori) valorificat nu doar în joc, ci şi în muncă de construcţie care oferă satisfacţii speciale. Ea consideră că deja la copii „se manifestă şi instinctul muncii (munca fiind instinctul fundamental al omului)”. În plan psihologic, „munca angajează mâna care este instrumentul de exprimare al inteligenţei umane, este organul minţii”.

Scopul educaţiei preşcolare, realizat în prima copilărie, este de „a dezvolta acest organ al minţii”. Este convingerea şi concluzia pedagogică exprimată de Maria Montessori – „în prima copilărie, mâna ajută dezvoltarea inteligenţei” într-un mediu care creează premisele şi condiţiile pentru manifestarea optimă a libertăţii de acţiune a copilului conform resurselor sale psihologice interne [144, p. 51-57], [96].

Edouarde Claparede (1873-1940) pune în centrul ***educaţiei trebuinţele copilului***. Dacă acestea vor fi cunoscute şi respectate în spiritul unei pedagogii psihologice, vom putea proiecta şi realiza în mod permanent „o educaţie funcţională” într-un mediu formativ adecvat, pe care Claparede îl numeşte „şcoala pe măsură”. La baza concepţiei despre educaţie a lui Claparede se află „tezele psihologiei funcţionale”: a) trebuinţa elevului reprezintă „excitantul ce produce reacţia”; b) obiectul învăţării trebuie propus în raport de trebuinţele elevului, interiorizate ca şi interese. Ca urmare, educaţia funcţională valorifică „sinteza cauzală obiect – trebuinţă care se manifestă pe plan psihologic sub forma interesului”.

Etapele procesului de educaţie funcţională respectă psihologia formării şi manifestării intereselor elevului (în joc, în învăţare, în valorificarea inteligenţei sale naturale), în cadrul activităţilor de instruire:

1) „trezirea unei trebuinţe, a unui interes, a unei dorinţe care iniţiază și provoacă sursele învățării;

2) declanşarea unei reacţii (n.n. psihologice) menită să satisfacă (n.n. pedagogic) această trebuinţă;

3) stimularea cunoştinţelor prin care reacţia respectivă poate fi controlată, îndrumată şi condusă (n.n. pedagogic) spre scopul (n.n. pedagogic) propus” .

Ovide Decroly (1871-1932) pune în centrul ***educaţiei interesele copilului, ale elevului concepute ca trebuinţe interiorizate psihologic în contextul mediului natural şi social în care trăieşte acesta***. *Teoria sa educaţională*, bazată pe cunoaşterea şi valorificarea celor mai importante interese ale elevului, fixate în raport de existenţa sa naturală şi socială, „are ca deviză „şcoala pentru viaţă, prin viaţă”. *Metodologia de cercetare* utilizată de Decroly pentru cunoaşterea resurselor psihologice ale copiilor, preluată din psihologia experimentală a evidenţiat necesitatea abordării globale a acestora în cadrul procesului de învăţământ în raport de interesele acestora. *Organizarea procesului de învăţământ* într-o perspectivă psihologică globală, adaptată la specificul intereselor copiilor va fi realizată astfel, nu în raport de discipline şcolare, care fărâmiţează cunoaşterea, ci în funcţie de interesele elevilor. „Unităţile de învăţare” sunt proiectate, astfel, în funcţie 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 şi de a se odihni.

Proiectarea instruirii implică respectarea acestor patru categorii de „centre de interes”. Eficienţa sa depinde de capacitatea educatorului de structurare a activităţii elevului pe baza a trei acţiuni psihologice, evidenţiate deja de reprezentanţii pedagogiei psihologice (Lay, Meumann):

a) observarea – cultivată în raporturile copilului cu mediul natural şi social pentru obţinerea informaţiilor esenţiale, utile pentru satisfacerea intereselor sale;

b) asocierea – raportarea informaţiilor, dobândite prin acţiunea de observare, la alte informaţii deţinute deja, în vederea sistematizării lor şi a fixării lor la nivel de cunoştinţe utile în mediul şcolar şi extraşcolar;

c) exprimarea – comunicarea informaţiilor, a cunoştinţelor dobândite, în diferite forme (verbale, practice – modelaj, gospodărie, creşterea animalelor, îngrijirea plantelor; artistice – muzică, desen, teatru).

Metodologia didactică, promovată în acest context de organizare şi proiectare a instruirii, este una bazată pe „metoda globală” utilizată în special în învăţarea şi perfecţionarea cititului şi a scrisului. Această metodă globală a fost apreciată şi aplicată de numeroşi practicieni şi adoptată teoretic şi de celebrul psiholog Jean Piaget, un reprezentant al celei de-a treia generaţii de

susţinători ai pedagogiei psihologice sub genericul „Educaţiei Noi”. Influenţa teoriei lui Decroly a depăşit atât limitele paradigmei pedagogiei psihologice, cât şi graniţele Europei. Ea a inspirat metoda proiectelor promovată în S.U.A. la iniţiativa lui Dewey, metodă dezvoltată ulterior de Kilpatrick (Project Teaching) într-o formulă didactică şi extradidactică deschisă spre învăţarea 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 tradiţională, care pusese în centrul preocupărilor sale rolul profesorului şi conţinutul învăţământului, ignorând nevoile specifice copilului şi societăţii, nu-i mai mulţumea pe mulţi dintre cei preocupaţi de problematica educaţiei. Critica vechiului sistem de educaţie, aşa 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 viaţă, practicarea unor metode de predare preponderent pasive, care înăbuşeau spontaneitatea şi iniţiativa elevilor etc. În urma unor astfel de critici şi din dorinţa de modernizare a şcolii a apărut curentul pedagogic „Educaţia nouă“.

Curentul „Educaţia nouă“, reprezentat de pedagogi remarcabili precum Ellen Key, Édouard Claparède, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, John Dewey, respingea generalizările şi abstractizările premature, frecvente în învăţământul vremii, sistematizările ştiinţifice oferite de-a gata în procesul instruirii, conţinuturile ideatice sterile cu care era îndopat elevul sau predicile ţinute în scopul realizării educaţiei 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 activităţii personale a copilului, despre necesitateadiferenţierii şi individualizării instruirii, despre utilizarea metodelor interactive, educarea unui copil liber, ferit de arbitrariul şi despotismul dascălului. De fapt, în teoria pedagogică accentul nu se mai punea de ceva vreme pe dascăl şi pe metoda utilizată de acesta, ci pe activitatea desfăşurată 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 discreţionară a dascălilor continuau să caracterizeze activitatea şcolară.

Curentul pedagogic intitulat „Educaţia nouă“ s-a dezvoltat pornind de la critica acestor realităţi şi a adus inovaţii importante în domeniul educaţiei.

„Educaţia nouă“ a cunoscut o largă răspândire în primele decenii ale secolului XX. Noua atitudine faţă de copil, faţă de trebuinţele sale oferea perspectiva unei schimbări semnificative a procesului de educaţie, aşa că a atras numeroşi adepţi, printre ei aflându-se şi Maria Montessori. Instituţia de educare a copiilor preşcolari (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 puţin adecvată epocii şi spiritului nou care îşi făcea loc în gândirea şi practica pedagogică. Tocmai în aceste condiţii a apărut concepţia Mariei Montessori, care continua opera lui Friedrich W. Fröbel, însă o depăşea atât din punct de vedere teoretic, cât şi practic. http://www.scritub.com/profesor-scoala/ALTERNATIVE-EDUCATIONALE-PEDAG2421421620.php

PEDAGOGIA WALDORF

Pedagogia Waldorf a fost creata la începutul secolului XX de catre Rudolf Steiner, la initiativa directorului fabricii de tigarete Waldorf Astoria, Emil Molt. Ea se bazeaza pe antropologia dezvoltata de Rudolf Steiner în cursurile de introducere tinute în toamna anului 1919, înainte de începerea primelor clase. În lume, acest sistem educativ are o larga raspândire. De la început, organizatorii si-au propus realizarea unei scoli la baza careia sa stea conceptii pedagogice noi, care au în vedere arta educarii, nu doar a omului pamântean, ci si a omului sufletesc si spiritual.

Aceasta educatie este orientata antropologic, tinând seama de necesitatile si capacitatile fiecarui individ. Continutul disciplinelor nu urmareste însusirea acestora, ci sa stimuleze interesul copilului pentru cunoastere. Dezvoltarea gândirii, simtirii, vointei copilului sunt obiectivele esentiale ale acestei alternative educationale.

Pedagogia Waldorf se bazeaza si functioneaza pe baza unui numar de 7 principii pedagogice. Principiul fundamental este abordarea integrala a fiintei umane conform cu specificul vârstei si având ca tel dezvoltarea personalitatii copilului. Principiul educatiei permanente se refera la faptul ca educatia începe odata cu nasterea fiintei umane si devine o dimensiune a existentei sale pe parcursul întregii vieti. Principiul organizarii ritmice a situatiei educationale-aceasta organizare ritmica este reflectata în pedagogia Waldorf prin planificarea pe "epoci de studiu". Crearea unui ambient adecvat obiectivelor este cel de-al patrulea principiu, în timp ce principiul asigurarii unui echilibru între teorie si practica are în vedere obiectivul pedagogiei Waldorf de a forma si dezvolta elevul nu doar din punct de vedere cognitiv, ci si din punct de vedere volitiv. Principiul predarii artistice se refera la faptul ca predarea este considerata o arta si este profesata ca atare, astfel încât în faza liceala elevul sa fie apt de a dezvolta o gândire cu un înalt grad de abstractizare. În fine, principiul predarii în imagini care se refera la nevoia de "imagini vii" a copilului de vârsta scolara mica. Aceasta nevoie nu este satisfacuta, însa, doar de prezentarea unor planse, diapozitive sau chiar a modelului natural, ci principala modalitate de a crea "imagini vii" este cuvântul.

"Nevoia de fantezie, simtul pentru adevar, simtul de raspundere-acestea sunt cele trei forte care sunt nervii pedagogiei", spunea Rudolf, Steiner. Pedagogia Waldorf este o arta ce actioneaza direct asupra fiintei umane în devenire. Dascalii care predau într-o astfel de scoala se confrunta, nu atât cu modalitati diferite de predare sau forme de organizare a învatamântului, ci cu întrebarile: ce forte traiesc în copil? ce trasaturi volitive poseda copilul? cum este gândirea si afectivitatea lui? . Cunoscându-le profesorul actioneaza în sensul dezvoltarii lor. Metodele folosite pentru educarea gândirii, vointei si simtirii copilului se concretizeaza prin exercitiul artistic(educa vointa), cuvântul rostit(actioneaza asupra afectivitatii copilului, oferindu-i posibilitatea sa se concentreze asupra materiei predate), exercitiul practic(duce la învatarea prin fapta, prin activitate concreta, practica).

O clasa I Waldorf este preluata de un învatator-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 sfârsitul anului se face o caracterizare scrisa, ampla, pe baza careia sunt orientati si copii si parintii.

Totul se bazeaza pe interes de învatare, nu pe presiune exterioara.

Aducând în actul predarii în mod armonios grija pentru cele trei componente ale fiintei umane: gândire, simtire, vointa, pedagogia Waldorf uneste gândirea analitica si sintetica, intelectul obiectiv, de lucrul consecvent, cu sens si calitativ înalt prin intermediul simtirii artistice si morale. Particularitatile învatamântului 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 învatator, 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 intelectului
- o parte de povestire care se adreseaza simtirii

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 îsi va reaminti mult mai intens cele învatate.

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 scoala Waldorf înca de la început copilul scrie pe caiete fara liniatura, considerându-se ca liniatura este folosita exact cu scopul de a îngradi si limita la norme clar stabilite scrisul copilului. Alternativa Waldorf nu pledeaza pentru un scris dezordonat, ci dimpotriva, ordinea, latura estetica, în general, sunt puternic cultivate în scoala. În absenta liniilor, elevul va trebui sa depuna un efort mai mare pentru a-si ordona scrisul. si în legatura cu instrumentele de scris în scoala Waldorf elevii lucreaza mai mult cu suprafete, în special în primele clase. Astfel, în clasa I elevii scriu cu blocuri cerate, în clasa a II-a grosimea liniei se subtiaza, folosindu-se creioane cerate, din clasa a II-a copiii vor scrie cu creioane colorate groase, în clasa a III-a elevii exerseaza scrisul cu pana si apoi încep sa scrie cu stiloul. Caietele vor fi organizate in asa fel încât, partea estetica, de scriere, de ilustrare si de ornamentare sa fie în permanenta avute în vedere, intr-un mod artistic,de calitate. Aceasta, cu atât mai mult cu cât redactarile în caiete reprezinta forma personala de "manual" pe care o realizeaza elevii însisi.

5. Ponderea ridicata a cursurilor artistice si a celor practice iese în evidenta de la prima privire asupra orarului obisnuit din scoala Waldorf, întrucât aceasta îsi propune sa realizeze o educatie echilibrata, oferind pe de o parte fiecarui elev ceea ce i se potriveste, însa intervenind si cu preocupari în acele domenii spre care acesta nu are înclinatii, dar care sunt necesare unei educatii complete. Un argument în plus pentru acest principiu: de regula, educatia intelectului prin stiinte cultiva distanta, individualismul, antipatia si concurenta, iar, dimpotriva, educarea sufletescului prin arte si mestesuguri cultiva simpatia, apropierea, lucrul în echipa si colaborarea. Ambele laturi ale educatiei sunt la fel de importante pentru un om echilibrat, dornic sa-si controleze singur viata, fara a se lasa manipulat din exterior.

6.scoala Waldorf este o scoala fara note. Din acest motiv orele sunt mult mai libere, elevii fiind deosebit de deschisi, participând în mod natural la ora, fara frica de note proaste. Majoritatea elevilor întreaba când nu au înteles si ies cu curaj la tabla. La sfârsitul fiecarui an scolar, elevul primeste un certificat în care fiecare profesor descrie activitatea sa din toate

punctele de vedere. Din aceste certificate, parintii afla mult mai multe despre copilul lor decât dintr-o medie. În registrul matricol este cuantificata activitatea elevului la fiecare materie cu un calificativ sau nota, echivalente cu evaluarea facuta în timpul anului.

7. Activitatea de îndrumare a clasei este realizata, de regula, de catre o personalitate, care îsi asuma corelarea si coordonarea evolutiei scolare a elevilor pe parcursul unei trepte scolare. Particularitatile de vârsta, antropologice, care sunt unitare în perioada de la 7 la 14 ani, cer în mod obiectiv prezenta unei aceleiasi persoane în aceasta functie coordonatoare. În sistemul clasic de învatamânt Waldorf, aceasta functie didactica este numita "învatatorul clasei" si are ca si îndatoriri pedagogice predarea unui numar de discipline, cuprinse în epoci, de-a lungul celor opt ani de studiu pâna la liceu. Datorita formelor legislative si de pregatire existente, aceasta forma de organizare nu este oficial acceptata în România, dar este încurajata de unele inspectorate si de cercetatori în pedagogie si de psihologi.

8. Rudolf Steiner a cerut corpului profesoral sa accepte ca fundament pedagogico-organizatoric discutarea tuturor problemelor scolii, îndeosebi a celor pedagogice, în consiliul profesoral. si pentru ca problemele curente se cer discutate pe masura ce au loc, consiliul profesoral se întruneste saptamânal. Aici profesorii spun ce predau, cum predau, daca au avut succes cu o tema sau esec cu alta. Aici sunt luate în discutie clase de elevi sau elevi în parte, care trec printr-o situatie mai dificila sau mai deosebita si au nevoie de atentia întregului corp profesoral pentru a depasi situatia creata. Aici sunt dezbatute teme pedagogice generale, indiferent de specialitate, la care participa toti profesorii si învatatorii, caci pe toti "membrii familiei" îi intereseaza drumul celuilalt.

9. O parte din materiile si activitatile specifice scolii Waldorf sunt: scrisul si cititul, limba româna, limbile straine, drumul de la basm la istorie, aritmetica, desenul formelor, desenul geometric cu mâna libera, matematica, zoologia, botanica, geografia, fizica si chimia, euritmia, muzica, abilitatile practice si educatia tehnologica, practica, arta dramatica 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 neînteleasa"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 dezvolta 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 invatarea, 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 îsi câstige independenta, sa îsi 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 sfârsitul celui de-al treilea an în aceeasi clasa, se face trecerea la materiale care se elibereaza de încarcatura senzoriala, nu pentru ca asa spune metoda, ci pentru ca pur si simplu copilul realizeaza ca nu mai are nevoie de suportul concret, ca si-a însusit ideea.

Într-o clasa Montessori copiii sunt pe trei nivele de vârsta, între 3 si 6 ani. Copiii care au început anul acesta gradinita la 3 ani vor fi în aceeasi clasa înca doi ani de acum înainte. Acum sunt cei mai mici, peste doi ani vor fi cei mai mari. Un proces de crestere si dezvoltare pe care ei însisi îl sesizeaza cu mult entuziasm. În felul acesta relatiile dintre copii în cadrul orelor de program seamana mult mai mult cu viata din afara scolii, adica cu viata reala. Un alt aspect deosebit este faptul ca în clasa Montessori exista un singur exemplar al fiecarui material, ceea ce înseamna ca un singur copil poate desfasura activitatea care implica acel material. În mod implicit, daca un alt copil vrea sa foloseasca acelasi material va trebui sa astepte pâna ce colegul lui termina activitatea si asaza materialul înapoi pe raft. La începutul anului se creeaza conflicte, dar nu ia mult timp ca acceptarea sa devina obisnuinta. În mod indirect, se educa astfel respectul pentru lucrul altuia si rabdarea de a astepta sa-ti vina rândul.

Dat fiind faptul ca sistemul Montessori este în mod semnificativ diferit de cel traditional, se impune un anumit plan de educatie a parintilor care sunt, fireste, curiosi sa afle la ce anume le este expus copilul. În acelasi timp, o comunicare eficienta si consistenta cu parintii usureaza atât evolutia copilului cât si activitatea educatorului. Parintele si educatorul sunt ca cele doua vâsle

ale unei barci. Daca se misca numai una sau daca actioneaza într-o directie diferita exista riscuri: fie ca barca sa se învârta în loc, fie ca în cel mai rau caz sa se rastoarne.

PEDAGOGIA FREINET

La sfârsitul sec. XX, un anonim profesor francez, Celestin Freinet pune bazele unui sistem denumit mai târziu pedagogia Freinet. În mare parte, învatatorul plecat dintr-un mic satuc francez nu avea sa-si vada roadele muncii sale de-o viata. Astazi în peste 40 de tari din întreaga lume, zeci de mii de copii din ciclul primar învata sa scrie, sa citeasca, sa se descurce în viata conform pedagogiei Freinet.

Pedagogia Freinet se bazeaza pe o serie de principii, clar stabilite: scoala centrata pe copil, munca scolara motivata, activitate personalizata, expresie libera si comunicare, cooperare, învatare prin tatonare experimentala, globalitate a actiunii educative.

În pedagogia Freinet elevul devine o prezenta activa, el nu mai este un simplu recipient în care se toarna cunoastere. Printr-o analiza critica fata de doctrinele care trateaza scolaritatea ca activitate ludica Frienet evita neajunsurile acestor doctrine prin crearea si justificarea ideii de "munca-joc" contrapusa celei de "joc-munca" subliniind astfel rolul muncii asumate liber nu numai în educatie, ceea ce se observase de mult, ci si în învatare. Este relevata repudierea energetica a muncii-corvoada, a muncii-impuse tipice pentru scoala traditionala. În pedagogia Freinet, libertatea nu înseamna libertate de a nu face nimic, ci libertatea de a alege între optiuni diverse. Munca individuala înseamna ca fiecare elev face ce crede ca are nevoie mai multa în acel moment. Freinet porneste de la ideea ca orice copil poate deveni cel mai bun într-un anume moment al existentei sale, în aceste conditii ierarhizarea într-un grup de copii nu pare cea mai buna idee. Freinet este "o pedagogie care responsabilizeaza la maxim si îi învata pe copii respectul fata de altii"(Denise Lelouard Fouquer-corespondenta sectorului international al Institutului Cooperativ al scolii Moderne din Franta).

Tehnicile folosite în cadrul pedagogiei Freinet sunt: jurnalul scolar, corespondenta scolara, ancheta documentara, exprimarea plastica, exprimarea corporala, creatia manuala, 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 srainatate 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 întelege 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 îsi desfasoara 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 îsi 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 Locamo 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 sfârsitul 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 adulvlor cu nevoi speciale posibilitatea de a-si pune in valoare propriul potential si de a-si dezvolta capacitatse de gandire, simțire și actiune, in vederea integrarii lor sociale. Pedagogia curativă are ca baza antropologia elaborate de Rudolf Steiner (1861-1925, filozof, om de știința și artist austriac, creatorul științei spirituale modeme-antroposofia). Aceasta își obtne rezultatele prin extinderea metodei științitice moderne In cercetarea realitafilor suftetesc spirituale. Rudolf Steiner a numit acesti ccpii 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 izvori 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, lntarzlerea in dezvoltare, afecteaza doar instrumentul ccrporal. Pentru a ccmpensa deficiențele și piedicile care rezulta din aceasta se cauta in principal fortificarea sufletului, fara a neglija insa celelalte domenii - spiritual și corporal. Gandirea deficients este abordata prin exersarea sirnturilor, prin antrenarea fortelor ratiunii și prin terapia vorbirii, sirntirea 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 putemic element artistic. Gimnastica, sportul și in special o larga varietate de abilitați manuale și rnestesuquri care au de aseme nea un putemic caracter artistic sunt modalitati de a perfectona abilitățile motrice, de a insufla motivate ți de a cultiva vomta copiilor, astfel lncat sa se obtina o bogata experienta privind valoarea muncii.

Metodica specitica pedagogiei curative presupune predarea in epod, ponderea ridicata a cursurilor artistice ți practice, ingrijirea lumii sirntorilor si a ambientului, formarea ți educarea volntei prin intermediul ritmului, dezvoltarea afectivitaVi prin povesn ți povestiri adecvate varstei, inlocuirea manualelor cu caietele de epoca ți a notelor cu o caracterizare finala a copilului. Deoarece se ocupa de educarea copiilor cu deflciente, severe, profunde sau asociate, pedagogia curativa indude terapii specifice: euritmie curanva, modelarea arnstica a rostirii, rnuzica terapeutica, pictura, modelare in lut, desenul dinamic al formelor ți activitați practice: tesut, doplit in lemn, gatit, toate cu valoare terapeutica, Orice terapie are ca seep nu numai sa antreneze trupul, ci ți sa ajute ființa sufletleasca a copilului sa se manifeste mai putemic in corporalitate si sa provoace o individualizare vindecatoare. in centrele de pedagogie curativa, clasele au copii cu varste apropiate ți cu deficiente dintre cele mai diferite. Ei au posibilitatea de a se gasi sufleteste unii pe alții ți in decursul anilor Intr-o asemenea class se nasc rela9i profunde si un putemic sentiment al colectivitați. Acest fapt duce la trairi sociale cu ecouri in tot restul vietii, Profesorul conduce clasa de-a lungul scolarizarii de la clasa I pana la clasa a Villa, aplicand antropologia corespunzatoare fiecarei varste, conform planului didactic al pedagogiei Waldorf adaptat copiilor cu nevoi Speciale. lrnportanta acestui plan didactic consta in faptul ca el ofera copilului care are nevoie de ingrijire suneteasca acele continuturi necesare varstei sale, prelucrate cu sirnt artistic. De mare irnportanta este modelarea ritrnica a predarii. Cu cat procesele care se repeta in cadrul desfasurarii zilei, a saptarnanii, a sarbatorilor crestine de peste an iau o forrna mai rnmlca, cu atat predarea are un caracter de lnsanatosire mai mare. Astfel, se pune in valoare caracterul vindecater al educatiei ți denumirea de pedagogie curative este justificata. in Romania, pedagogia curative este o altemativa la invațamantul special de stat. Primul Centru de Pedagogie Curative ți Terapie Sociala a luat ființa la Simeria Veche in 1991 cu sprijinul financiar ți spiritual din partea Fundatiei «Hurnanus» din Worb, Beitenwil, Elvetia ți a Ministerului pentru Dezvoltare din Germania. Apoi au luat ființa centrele din Ur1ați si Bucuresti. in prezent, in aceste centre sunt scotarizati 350 de copii cu nevoi speciale. Fiecare Centru este sprijinit administrativ de cate o asociație non-quvernarnentala ți are o relație de parteneriat profesional cu o instituție similara din Elvetia.

Formarea personalului didactic pentru activitatile de pedagogie curativa se realizeaza prin asociațiile de sprijin ți instituțiile partenere in cadrul unor cursuri inteme și simpozioane sau prin cursuri de formare continua organizate in colaborare cu Casa Corpului Didactic. Pentru calilicarea personalului se colaboreaza de asemenea cu Federația Waldorf și cu Colegiul Universitar de lnstitutori Waldorf din Romania. Recent s-au pus bazele Federației de Pedagogie Curativa care își propune intocmirea planurilor-cadru, a programelor specilice pedagogiei curative și continuarea cursurilor de formare și perfecționare pentru cadrele didactice. in preqatirea protesionala este importanta formarea unei anumite atitudini a pedagogului curativ fața de copilul cu nevoi speciale. Pe primul Joe se afla sarcina de a consolida increderea in viata

a copilului. Din colectivitatea in care este educat, copilul trebuie sa lnvete bucuria de a trai și participarea activa și constienta la viata socials. Arnbianta sociala in relatia fiecarui pedagog curativ cu copilul, gasirea unui limbaj care poate ajunge pana la sufletul oopilului și elementul religios sunt importante. Cadrele didactice si terapeuții se lntalnesc saptarnanal in cadrul unor oolocvii clinice si oolocvii pedagogice. Aici se realizeaza perfeqionarea continua a cadrelor prin studii de caz si aprofundarea studiului unor teme antropologice si pedagogice. in cadrul lntalnirilor saptarnanale ale Consiliului Profesoral, pe langa studiul temelor de pedagogie ceratva sunt exersate atat domeniile artistice specilice - euritmie, arta modelarii rostirii, desenul dinamic al foonelor -, cat și cele tradționale, prerum muzica, pictura, rnodelajul si arta dramatica, care vorli integrate procesului de predare - invatare - abilitare. Tot in cadrul intalnirilor saptarnanale ale consiliului profesoral, prin practicarea conducerii colegiale si autoadministrarii se exerseaza lucrul in echipa și asumarea de responsabilitati. Profesorii descopera noi capacitap in ei inșiși si au posibilitatea sa-ți puna in practica ideile in mod creativ dar s1 cu responsabilitate. Vacanțele sunt ocazii de a participa la cursuri de perfecționare, practici pedagogice, tabere de arta, sl de a insoți copii in excursii și tabere. Finalitatea pedagogiei curative este integrarea socials. Educarea copiilor cu nevoi speciale din Centrele de pedagogie curative este continuata in Centrele de terapie sociala pentru adulti. Baza terapiei sociale este viata sociala, culturala si munca in comunitate. Munca este tnteleasa nu atat ca mijloc de a-si Ci3șliga existența, ci ca mijloc de a raspunde nevoilor altora și ca posibilitate de a se face util. Aici se traieste și se munceste fara ca demnitatea urnana sa fie afectata. Parinții care se adreseaza Centrelor de pedagogie corativa și terapie sociala nutresc speranta ca acesf copii și tineri care au nevoie de ingrijire sufleteasca sunt tratați cu acelasi respect ca și ceilalți copii. Treptat, ei capata incredere ca se poate pune in valoare unicitatea fiecarui copil și potențialul sau ascuns.

EDUCAŢIA/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 instituţia şcolară – „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 dezvoltată în prima jumătate a secolului XX, din perspectivă predominant psihologică sau psihocentristă a educaţiei, tipică unei paradigme a pedagogiei psihologice sau psihocentriste.

(1) Lansarea mișcării „Educația Nouă” (la granița dintre sec. XIX-XX) implică „o revoluție copernicianǎ” 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) resistematizarea datelor (consultând dicționanre, 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, prescritive 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 mintală materială (cu obiectele) – acțiune verbală externă (prin limbaj extern) - acțiune mintală 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.

STUDIUl INDIVIDUAL 8. (6)

1. Analizați implicațiile în plan educațional ale studiilor experimentale asupra inteligenței efectuate de catre 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 putin 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 putin trei note definitorii ale educației funcționale în concepția lui E. Claparède și evidențiați implicațiile pe care aceasta le are asupra învatamântului contemporan.

9. Studiați și analizați suplimentul la suportul de curs „Revista_IP_1928".

10.Comparați conținutul revistei (Principiile școlii active. Manualul didactic. Acte normative) cu actualitatea școlii postmoderne.

PAGINĂ DE STUDIU COMPLEMENTAR 8.

Ion Albulescu abordează conținutul detaliat în lucrarea Pedagogii alternative (2014).

Concepţia pedagogică a Mariei Montessori şi modelul institutional de educare a copiilor preşcolari propus de ea au cunoscut destul de repede consacrarea internaţională. În România au funcţionat în perioada interbelică unităţi preşcolare şi şcolare primare de tip Montessori din Bucureşti.

1. Cunoaşterea legilor dezvoltării copilului

Preocupările în domeniul psihiatriei au condus-o pe Maria Montessori spre studiul copiilor deficienţi, în tratarea cărora a utilizat nu numai metode medicale, ci şi metode pedagogice, care, după propria constatare, pot da rezultate bune în planul dezvoltării psihice. În urma obţinerii unor rezultate pozitive, i-a venit ideea aplicării în educarea copiilor normali a metodelor folosite pentru copiii cu deficienţe. Însă pentru ca educaţia să-şi atingă scopurile, era necesar să se întemeieze pe o cercetare empirică riguroasă, care să conducă la o bună cunoaştere a copilului, indispensabilă în practica educaţională : „Opera Mariei Montessori este destinată cunoaşterii copilului, descoperirii caracteristicilor, nevoilor şi capacităţilor esenţiale care apar şi trebuie să se împlinească pe parcursul stadiilor de dezvoltare pe care le parcurge orice fiinţă umană. Opera sa este opera unui cercetător care observă cu atenţie viaţa şi activitatea copilului pentru a descoperi natura autentică a acestuia."

Convingerea Mariei Montessori referitoare la necesitatea întemeierii teoriei şi practicii pedagogice pe cercetarea empirică riguroasă trebuie privită într-un context mai larg, acela al apariţiei pedagogiei experimentale la începutul secolului XX.

Curentul pozitivist şi experimentalist, manifest în ştiinţă, pătrundea acum şi în sfera preocupărilor vizând educaţia, luând amploare încercarea de constituire a unei pedagogii întemeiate pe experiment. Ca urmare, a apărut o reacţie critică vehementă faţă de vechea teorie pedagogică, acuzată că ar fi avut un conţinut constituit din norme deduse exclusiv din scopul educaţiei, furnizat de filosofie. Se critica şi faptul că aceasta îşi întemeia tezele pe simple observaţii, necontrolate prin experimente comparative. Promotorii experimentului în domeniul educaţiei, printre care s-au distins Ernst Meumann şi Alfred Binet, considerau că pedagogia va devein ştiinţifică în momentul în care toate tezele sale vor fi formulate sau confirmate cu ajutorul experimentului, în afara oricărei influenţe filosofice.

Ernst Meumann a criticat pedagogia tradiţională pentru caracterul său speculativ, abstract, propunând în locul ei o „pedagogie de teren", susţinută de fapte, observaţii şi experimente ştiinţifice. În opinia psihologului şi pedagogului german, pedagogia este o ştiinţă empirică, în sensul că îşi întemeiază generalizările pe observaţia sistematică şi pe experiment. Pentru a servi practica educaţională, teoria pedagogică propune principia şi reguli normative, dar numai fundamentarea ştiinţifică experimentală a acestora îl „pune pe fiecare educator în parte în situaţia

de a se lămuri în orice clipă asupra fundamentării măsurilor sale pedagogice“, altfel spus, îl pune în situaţia de a şti, de fiecare dată, de ce trebuie să procedeze într-un anumit fel, şi nu în altul.

Francezul Alfred Binet a devenit, prin cercetările întreprinse şi prin consideraţiile novatoare asupra educaţiei, unul dintre cei mai fervenţi promotori ai pedagogiei experimentale. Încă în primele pagini ale lucrării sale Oboseala intelectuală (1898), el critica pedagogia tradiţională, despre care afirma că este rezultatul ideilor preconcepute, că operează cu afirmaţii necontrolate, confundând demonstraţiile riguroase cu trimiterile la operele unor pedagogi recunoscuţi, în care sunt căutate soluţii la diversele problem ale educaţiei. Totodată, el argumenta în favoarea cercetării experimentale în educaţie, considerând că este necesar ca pedagogia să se întemeieze pe observaţie şi experienţă ; ea trebuie să fie, înainte de toate, o ştiinţă experimentală. Noua pedagogie trebuie să se conducă după o metodologie inedită : observaţia şi experimentul ştiinţific. Teoria despre educaţie trebuie să devină o ştiinţă riguroasă, ceea ce nu este posibil decât cu ajutorul unor metode ştiinţifice.

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 şi profund plictisitoare. Ea ne permite să ne aplecăm mai mult spre sufletul copiilor noştri şi începe de acum să ne înveţe cum trebuie să procedăm pentru a ne asigura educaţia memoriei, a judecăţii şi a voinţei.“ El recomanda să se păstreze din vechea pedagogie „gustul problemelor reale“ şi să se împrumute de la noua pedagogie orientarea sa experimentală, grija sa de a controla, precizia de care dă dovadă.

Însă Maria Montessori şi-a manifestat nemulţumirea faţă de pedagogia experimentală din primele decenii ale secolului XX, pe care o acuza de faptul că se rezuma la măsurători antropometrice şi la întocmirea unor statistici cu ajutorul cărora erau surprinse doar semnele exterioare ale dezvoltării psihice a copilului.

O bună cunoaştere a legilor dezvoltării copilului nu poate fi obţinută decât observându-l sistematic pe parcursul realizării procesului educativ şi cu condiţia asigurării libertăţii sale de acţiune, 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 fiinţelor libere.“ O astfel de abordare este frecvent întâlnită la reprezentanţii curentului „Educaţia nouă“. De exemplu, în lucrarea Secolul copilului (1900), Ellen Key opunea educaţiei tradiţionale, care îl lipsea pe copil de posibilitatea de a-şi manifesta individualitatea şi de a-şi dezvolta originalitatea, un fel de individualism fundamentat pe ideea libertăţii. Ea considera că este necesar un nou sistem de educaţie, care să pună în centrul preocupărilor sale copilul şi particularităţile proprii.

JURNAL DE UNITATE 8.

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

SEMINAR 8. (2)

Pedagogia psihologică experimentală. Alternative educaționale

Sarcini:

▪ studiați și analizați sursa de specialitate complementară propusă PDF „Supliment_IP_O abordare istorică a pedagogiei din perspectiva României” cap. 2 „Pedagogia modernă în România”(pp. 84-98);

În baza sursei accesate:

▪detectați perioada pedagogiei moderne în România;

▪determinați:

(a) la ce a contribuit perioada dată în plan teoretic, metodologic și practic;

(b) tendințele de evoluție a pedagogiei moderne în România;

(c) personalitățile științifice care au asigurat linia de continuitate între politica educației și pedagogia modernă interbelică din România;
(d) paradigmele pedagogiei moderne românești;
(e) notele caracteristice pedagogiei moderne românești,
▪trasați axa de dezvoltare a pedagogiei filozofice prin exemple din activitatea lui: G. Antonescu, Șt. Bărsănescu, C. Narly;
▪ trasați axa de dezvoltare a pedagogiei sociologice prin exemple din activitatea lui: D. Gusti, P. Andrei, I. Petrescu, S. Stoian;
▪ trasați axa de dezvoltare a pedagogiei psohologice prin exemple din activitatea lui: V. Ghidionescu, E. Brandza, D. Muster, I. Nisipeanu, D. Todoran;
▪estimați direcțiile de inițiere a pedagogiei postmoderne;
▪ilustrați autorii cu contribuție în construirea pedagogiei românești postmoderne.

Unitatea 9. PEDAGOGIA EPOCII POSTMODERNE – PROMOVAREA ȘI IMPLEMENTAREA „EDUCAȚIEI NOI”

9. 1 Adolph Ferriere (1879-1960) - evoluţia „Educaţiei Noi” prin „Şcoala 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 „Educaţiei Noi” în „Şcoala Activă” continuă cercetările întreprinse în primele două decenii ale secolului XX, contribuind la popularizarea acestora în plan instituţional, la nivel internaţional. Începuturile sale pot fi fixate în 1921 când are loc Congresul Internaţional al Educaţiei Noi, context în care s-a constituit şi Liga Internaţională pentru Educaţia Nouă şi s-a înfiinţat revista „Pour l’Ere nouvelle”.

Principiile fundamentale ale Educaţiei Noi, adoptate la Congresul Ligii Internaţionale pentru Educaţia Nouă, organizat la Nice în 1932, au în vedere următoarele ***scopuri ale educaţiei, concepute predominant din perspectiva cerinţelor paradigmei pedagogiei psihologice***:

1) Formarea spiritului ştiinţific al copilului, al elevului, ale educatului;

2) Respectarea cerinţelor intelectuale şi afective ale copilului, ale elevului, ale educatului;

3) Dezvoltarea iniţiativei personale a copilului, a elevului, a educatului în vederea adaptării sale la exigenţele sociale;

4) Înţelegerea valorii diversităţii caracterelor şi a independenţei de spirit a copiilor, a elevilor, a educaţilor, în contextul colaborării dintre toţi membrii colectivităţii şcolare;

5) Conducerea copilului, elevului, educatului „spre aprecierea propriei sale moşteniri naţionale”, în perspectiva formării lor „ca buni cetăţeni ai lumii”

9.1 Adolph Ferriere - evoluţia „Educaţiei Noi” prin „Şcoala activă”

Adolph Ferriere (1879-1960) este reprezentatul tipic al acestei etape care marchează evoluţia Educaţiei Noi prin orientarea sa în direcţia instituirii unei „Şcoli active”. Adolph Ferriere este, de altfel, ***autorul cărţii „Şcoala activă”*** (1926) care poate fi considerată un *reper istoric important pentru afirmarea unei paradigme a pedagogiei / educației psihologice*. Autorul acestei lucrări de referinţă în pedagogia modernă a secolului XX, a fost şi un propagator de frunte al ideilor „Educaţiei Noi”, în calitate de: a) director al „Biroului Internaţional pentru şcolile noi” (1899), transformat în 1921 în Liga Internaţională pentru Educaţie; b) director al Biroului Internaţional al Educaţiei.

Concepţia pedagogică dezvoltată de Ad. Ferriere *în cartea sa „Şcoala activă”* este marcată de cerinţele paradigmei educaţiei psihocentriste. Educaţia trebuie să valorifice elanul

psihologic vital pe care îl are fiecare copil. În acest sens, „şcoala activă caută să realizeze, înainte de toate, desăvârşirea a ceea 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 experienţa lor care „serveşte drept bază pentru educaţia intelectuală prin apelul adecvat la lucrările manuale; iar în cazul educaţiei morale, prin practicarea unui sistem de autonomie relativă a şcolarilor".

Scopul general proiectat în „*Şcoala activă*" urmăreşte „să păstreze şi să crească energiile utile şi constructive ale individului (n.n. elevului) pentru a face din el o personalitate autonomă şi responsabilă. Adoptarea unui astfel de scop general are consecinţe la nivelul selectării conţinuturilor instruirii pe criterii formative de ordin psihologic superior, astfel încât „tot ceea ce este predat – de profesor – să favorizeze energiile constructive" ale elevului.

Metodologia instruirii propusă de Ferriere în „*Şcoala activă*" se bazează pe resursele creative ale copilului (elevului), pe capacitatea sa de muncă, definită drept „o activitate spontană şi inteligentă care se exercită dinăuntru în afară" (ibidem, p.11). Este criticat şi respins astfel, „sistemul livresc de instruire" care nu favorizează, ci inhibă, uneori chiar blochează, „autonomia elevilor" şi libertatea acestora". De aceea în „şcoala activă" este propusă drept „activitate dominantă", munca, aşa cum este ea concepută în sens pedagogic şi psihologic superior de Ad.Ferriere. Procesul de instruire valorifică acea resursă psihologică excepţională a muncii referitoare la capacitatea acesteia de a elibera creativitatea copilului (elevului), de a stimula libertatea de manifestare şi iniţiativa proprie fiecărui copil (elev). La acest nivel de ***înţelegere a educaţiei, în spiritul paradigmei pedagogiei psihologice***, „instruirea se face în timpul activităţilor practice", pe parcursul a ***patru etape***:

1) „Culegerea de date documentare din natură, ateliere, fabrici, muzee, monumente istorice, sub formă de eşantioane, desene decupări", dar şi lectură suplimentară, realizată progresiv";

2) „Clasarea datelor, mai exact ordonarea acestora pe teme şi subteme";

3) „Resistematizarea datelor şi îmbogăţirea lor prin consultarea de noi lucări (dicţionare, enciclopedii etc.) ceea ce conduce la „problematizarea elevilor" şi la formarea capacităţii lor „de a emite ipoteze";

4) Intervenţia profesorului care „realizează o prezentare sintetică a subiectului, căutând să răspundă la întrebările ridicate";

5) Elaborarea unui „Caiet al vieţii care structurează datele obţinute în anumite pagini, ce se circumscriu unei programe de învăţământ 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 „Educaţiei Noi" la nivelul unor teorii psihologice ale învăţării 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 intreprinsă de profesorul Sorin Cristea, care pleacă de la ideea – susținută de celebrul psihopedagog american, J.S. Bruner – deosebirii 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 elevulu***i. 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.

„***Pedagogia constructivismului genetic***" promovată de Jean Piaget consideră că *dezvoltarea* (operațiilor concrete și formale) *determină învățarea*, organizarea acesteia 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 autodisciplinei 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 intreprinse 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 initiată 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” .

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 (eficientă 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 instruiri 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 învățătură 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 preșcolarilor și școlarilor. 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 elevulu***i. 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 „inteligențe multiple” evidențiate de Gardner (inteligența intrapersonală și inteligența interpersonală). Pentru paradigma pedagogiei psihologice, a „educației psihocentriste”, descoperirea rolului jucat de „inteligența 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 direcţii de dezvoltare a domeniului după anii 1960-1970:

a) pedagogia socială (Stanciu Stoian, Educaţie şi societate (1971) sau Educaţie şi tehnologie (1972);

b) pedagogia psihologică (Alexandru Roşca, Psihologia copilului (1958); Dimitrie Todoran, Individualitate şi educaţie (1974).

Direcţia 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 Cojocaru-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, Dicţionar 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 şi practicieni în domeniul pedagogiei şi de echipele de cercetare interdisciplinară”; b) metodă de cercetare (în pedagogie) – „metode folosite pentru obţinerea unor rezultate valabile la problemele ridicate de cercetarea pedagogică, în sprijinul dezvoltării şi perfecţionării ştiinţei pedagogice şi practicii educative”; c) metoda experimentală (în pedagogie) – „metodă de

cercetare care utilizează experimentul pedagogic pentru a afla soluţii (legi ştiinţifice) la probleme care se pun şcolii şi pedagogiei"; d) pedagogie experimentală – „pedagogie care, pentru 153

validarea conţinutului ei de teorii şi date, utilizează cu precădere metoda experimentală (…), dezvoltată odată cu avântul metodei experimentale (…) în lucrări de specialitate (n.n. psihologie) începând cu sfârşitul secolului al XIX-lea în Europa (A. Binet, W.A. Lay, E. Meumann, Ed. Claparede) şi în America (G.S.Hall, E.A. Kirkpatrik, J. Dewey, E. L. Thorndike etc.).

Lucrarea „Metodologia cercetării în educaţie" (1985), concepută ca „Ghid în elaborarea şi prezentarea de comunicări şi lucrări metodico-ştiinţifice de grad" utilizabil de cadrele didactice până în prezent, valorifică „metoda experimentală integrală". Analiza cărţii, confirmă concepţia 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 – falsa cercetare pedagogică; c) distincţia între cercetarea pedagogică fundamentală – care „are obiectiv prioritar teoretic" – şi 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" şi de „verificare"; d) colectarea datelor cercetării şi măsurarea lor; e) prelucrarea datelor (statistico-matematice etc.) „cu dublu scop: verificarea ipotezei şi formularea concluziilor"; f) elaborarea comunicării ştiinţifice; g) dosarul cercetării pedagogice.

Metodologia cercetării, concepută în contextul pedagogiei psihologice experimentale, include un ansamblu de metode de: a) colecţionare a datelor cercetării (observarea, experimentul, ancheta biografică, ancheta pe bază de documente şcolare, convorbirea, fişa psihopedagogică, testele etc.); b) măsurare a datelor colectate; c) organizare a colectivelor de cercetare grupă experimentală şi grupă martor etc.; d) prezentare şi prelucrare statistico-matematică a datelor obţinute (media aritmetică, mediana, modulul, abaterea medie, reprezentări grafice, histograma, poligonul frecvenţelor, curba frecvenţelor, 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 şi utilizarea faptelor obţinute prin observaţie, 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 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 învăţării" în perspectiva convertirii lor în modele de instruire: a) teoria operațională a învăţării / „teoria acţiunilor mintale" (Galperin) – utilă în procesul de învățământ în contextul transformării acțiunii verbale externe în acțiune verbală internă; b) teoria psihogenezei cunoştinţelor şi operaţiilor 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 şi structurală (Bruner) – corelează problema dezvoltării cu cea a învățării (realizată prin acțiuni imagini, concepte) într-un context cultural", socio-educațional 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 interetată 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 şi învăţare (1999).

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 – educaţie moral-religioasă, „componentă a educaţiei holistice", abordată pe teitoriul deschis al „unui domeniu al trandisciplinarităţii"; d) dezvoltare psihomotrică – educaţia psihofizică; valorificând resursele învățării raportate la educația senzorială, motrică, sportivă etc., legate de igiena generală și igiena învățării etc.; e) dezvoltarea emoţional-afectivă – educaţia socioafectivă; valorificând teoria inteligenței emoționale, ca „paradigmă reconstructivă a unităţii cognitive, sociale şi emoţionale".

- Sorin Cristea analizează mai multe teorii psihologice ale învățării, interpretate ca modele de instruire, grupate pe trei categorii (vezi Teorii ale învăţării. Modele de instruire (2005):

1) Teorii psihologice bazate pe condiționarea învățării: a) Thorndike, 1983) – modelul învăţării / instruirii prin conexiune; se bazează pe legea exercițiului și pe legea efectului, valorificate în activitatea de instruire bazată pe învățarea stimul-răspuns; b) Gagnè, 1975) – modelul condiţionării ierarhice-cumulative al învăţării / 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 condiţionării operante a învăţării / instruirii; se bazează pe întărirea învățării după obținirea răspunsului pozitiv ceea ce permite realizarea unei instruiri 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 învăţării / 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 învăţării / 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 acţionale 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; pormovează teza organizării învățării în diferite modalități (acțională, iconică, verbală) care asigură generalizarea succesului școlar, în contextul proiecătrii 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" (Carrol, Bruner) centrate pe generalizarea succesului școlar prin gradualizarea

obectivelor, 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 iclude acțiunile de: evalaure 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 celorlați 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 gestaliste 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 alăture armonios" dintr-o nepotrivire psihologică recuperabilă prin învățare; în plan didactic stimulează „reconstituirea cunoașterii".

Teoriile umaniste ale învățării; apărute ca reacție la teoriile psihologice reducționiste (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, experențială, 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 extinseci, forțată în școala tradițională; metodologia învățării / instruirii intrinseci stimulează valorificarea deplină a resurselor cognitive și noncognitivea 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 instrurie: 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.

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 extradidctice 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.

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 interdsciplinar (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.

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.

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 atittudini pozitive – negative; precizarea tipurilor de atitudini necesare în educație, fixarea caracteristicilor esențiale ale atitudinilor; b) abordarea atitudinilor, prin evidențierea dimensiunilor esențaie (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 modelul-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.

STUDIUL INDIVIDUAL 9. (6)

1. Identificați premisele pe baza carora dezvoltarea cercetarii 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 si A. Ferrière.

3. Precizați conținutul teoriei echilibrării progresive, a asimilării și acomodarii formulată de către J. Piaget și sintetizați consecințele acesteia pentru actul de învățare.

4. Pornind de la teoria învățării elaborata de catre 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 sa „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 însemnatatea teoriei condiționării operante elaborata de B. F. Skinner și instruirea programată.

JURNAL DE UNITATE 9.

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

PAGINĂ DE STUDIU COMPLEMENTAR 9.

Începând din a doua jumătate a secolului XX, învăţământul a cunoscut pe plan mondial o puternică dezvoltare. Învăţământul obligatoriu de 8, 9, 10 ani se extinde în tot mai multe ţări iardiversificarea structurală a sistemelor de educaţie, actualizarea permanentă a conţinutuluiînvăţământului, perfecţionarea tehnicilor de instruire etc. devin probleme tot mai stringente aleteoriei şi practicii educative.

Desfăşurarea pe baze ştiinţifice a actului educaţional nu se putea realiza în afara cercetărilor psihologice în domeniul educaţiei şi, mai ales, al instrucţiei. Aceste cercetări (mai ales cele privitoare la actul învăţării) au luat o amploare fără precedent îndeosebi după anii '50, fapt care avească deschidă o nouă perspectivă practicii instructiv-educative. În cele ce urmează vom prezentasuccint cele mai reprezentative

dintre aceste teorii asupra învăţării insistând asupra impactului pecare acestea le-au avut asupra perfecţionării procesului instructiv-formativ.

Jean Piaget - Învăţarea ca proces de elaborare a unor structuri operaţionale

Necesitatea perfecţionării activităţii didactice a scos în evidenţă, mai mult ca oricând, dezvoltarea unei ştiinţe a învăţării. Învăţarea este înţeleasă astăzi într-un sens foarte larg, dincolo denoţiunile de educaţie şi şcoală. Ea include orice achiziţie care îl pregăteşte pe om să facă faţă unorsituaţii noi. Învăţarea ca activitate, ca proces, ca produs dar mai ales ca obiect de cercetare a fostanalizată din multiple perspective, fiecare dintre acestea încercând să fundamenteze rolul hotărâtor pe care ea îl are în asigurarea eficienţei actului didactic.

Una dintre cele mai cunoscute teorii asupra învăţării este cea care analizează învăţarea din perspectiva unui proces de elaborare a structurilor operaţionale necesare oricărui individ pentru aadopta un comportament adecvat într-o situaţie dată. Această teorie a fost elaborată de către Jean Piaget şi mai poartă denumirea de teoria psihogenezei operaţiilor intelectuale sau, altfel spus, teoria echilibrării progresive a asimilării şi acomodării.

Jean Piaget (1896-1980) a fost fondatorul psihologiei genetice, ramura specializată a psihologiei moderne care urmărea să explice funcţiile mentale prin modul în care ele se formează dela cea mai fragedă vârstă. Cercetările sale au fost îndreptate mai ales spre studiul formării şidezvoltării inteligenţei.Inteligenţa se naşte din acţiune şi este, după Piaget, o formă superioară de adaptare optimă,eficientă, la situaţii noi, problematice prin restructurarea datelor experienţei. La rândul ei, adaptarea este rezultatul interdependenţei a două componente: asimilarea de noi informaţii şi acomodarea, care presupune o restructurare a modelelor de cunoaştere, depăşireastării anterioare prin procese de extensiune, comprimare, transformare a existenţei cognitive.

Acest mod de interacţiune (sub forma asimilării şi acomodării) realizează un mare echilibru, la un nivel mai înalt fiind posibile, pe această bază, asimilări ale asimilărilor şi, respectiv, acomodări ale acomodărilor. Fiecare stadiu al dezvoltării intelectuale dispune de organizaretotală prin includerea achiziţiilor stadiului precedent, dar depăşindu-le pe acestea, constituindu-se în structuri globale complexe. Caracteristica esenţială a gândirii logice este dea fi operatorie (de a prelungi acţiunea, interiorizând-o).

Piaget stabileşte şi o anumită relaţie între dezvoltarea inteligenţei şi viaţa socială. Până la 7-8 ani nu este posibilă formarea unor relaţii de cooperare. Această posibilitate apare doar odată cu dezvoltarea acelor instrumente intelectuale care favorizează diferenţierea punctelor de vedere întreindivizi.Teoria învăţării elaborată de către J. Piaget are o mare însemnătate pentru actul didactic întrucât înţelegerea semnificaţiei acesteia îi dă posibilitatea profesorului să analizeze, în cunoştinţă de cauză, când poate demara un învăţământ de tip euristic. Conform teoriei sale, actul învăţării parcurge următoarele etape:

a) depistarea operaţiilor implicate în noţiunea ce trebuie asimilată;

b) crearea unei situaţii care să permită construirea operaţiilor (o problemă);

c) efectuarea acţiunii;

d) interiorizarea acţiunii şi construirea operaţiilor.

O astfel de înţelegere a actului învăţării contrazice sistemul tradiţional de instruire, axat petransmiterea şi receptarea structurilor cognitive. Ea ne oferă avantajul de ada elevilor nu numai cunoştinţe, ci şi instrumente de asimilare (operaţiile logico-matematice).

P. I. Galperin - Învăţarea ca proces de formare a acţiunilor mentale

Pornind de la structura operaţională a activităţii umane şi de la teoria privind orientarea tipurilor de activităţi cognitive-reflectorii şi acţionale, psihologul rus P. I. Galperin a formulat teoria formării pe etape a diferitelor tipuri de acţiuni mentale, a cunoştinţelor şi convingerilor. În concepţiasa, acţiunea are două însuşiri fundamentale:

a) *Orientarea,* care semnifică operaţia prin care se evidenţiau notele caracteristice ale situaţiei respective şi coordonarea acţiunii în cauză;

b) *Execuţia*, ca transformare a obiectului (situaţiei) în funcţie de obiectul urmărit. Din această perspectivă, gândirea umană este, prin excelenţă, un mecanism de orientare a conduitei individului. În aceeaşi ordine de idei, structurile operaţionale ale gândirii nu sunt altceva decât acţiuni practice cu obiectele, transpuse în planul ideal şi desfăşurate ca acţiuni mentale. Formarea acestor acţiuni depinde de modul în care se realizează orientarea în acţiune asubiectului, adică de măsura în care sunt luate în consideraţie notele specifice ale subiectului şi alesituaţiei problematice care determină respectiva acţiune. Spre deosebire de J. Piaget, care considera că pentru elaborarea unei anumite structure operaţionale,

trebuie parcurse nişte stadii precis determinate, Galperin arăta că este posibil ca acesteoperări să se constituie prin *dirijarea activităţii psihice a copilului*. Pentru aceasta, el stabileşte următoarele etape de formare a acţiunilor mentale (şi, respectiv,a conceptelor):

a) *constituirea bazei orientative a acţiunii* (formarea „reprezentării prealabile a sarcinii", aceea ce trebuia făcut). Aceasta înseamnă că nu se va începe niciodată cu acţiunea însăşi, cicu „ideea", cu „reprezentarea" mentală a acţiunii respective. În acest mod se constituie un *model al acţiunii* pe baza cunoştinţelor şi priceperilor dobândite anterior. Ca atare, nu se poate forma orice acţiune mentală, ci doar aceea pentru care există premisele necesare, respectiv, reprezentarea „prealabilă a sarcinii";

b) *acţiunea materială (materializată)*; uneori acţiunea este doar materializată şi nu materială şi, ca atare, se reproduce în formă materială (prin desen sau modele), în acele însuşiri ale obiectelor considerate esenţiale pentru îndeplinirea acţiunii;

c) *acţiunea se transpune în limbaj extern (cu voce tare);*operaţiile obiectuale sunt înlocuite cuelemente şi acţiuni verbale. Verbalizarea, ca reflectare a acţiunii, oferă posibilitatea unor eventuale corecturi;

d) *etapa „limbajului extern pentru sine"*; limbajul se transformă acum din mijloc decomunicare în instrument al gândirii;

e) *etapa limbajului intern*; acţiunea este înlocuită cu operaţia mentală care acum se va desfăşura în mod automat sub forma unei deprinderi. De altfel, acţiunea mentală este deprinderea de a efectua mental diferite operaţii. Această teorie îi oferă posibilitatea lui Galperin să susţină posibilitatea unei depline coordonări (dirijări) de către educator a procesului de formare atât a structurilor operaţionale, cât şi a celor cognitive. Pentru aceasta, condiţia fundamentală este ca elevul să perceapă sarcina pe care a primit-o ca pe propria sa activitate. În concluzie, teoria acţiunilor mentale susţine, în mod repetat, că atât nivelurile dedezvoltare intelectuală, cât şi periodizarea lor în funcţie de vârstă sunt determinate de conţinutul noţiunilor şi acţiunilor mentale pe care copilul şi le formează spontan sau prin instruire.

JeromeBruner - Cunoaşterea ca reprezentare activă, iconică sau simbolică

Spre deosebire de J Piaget care considera că învăţarea trebuie să se subordoneze dezvoltăriişi legităţilor acesteia, Bruner încearcă să demonstreze faptul că învăţarea este dependentă direct de acţiunea educativă. Analizând stadiile dezvoltării fiinţei umane, el ajunge la concluzia că, dacă primele stadii sunt relativ manipulatoare iar perioada care urmează este reflexivă, abia în preajma adolescenţei limbajul devine cel mai important mijloc de comunicare a gândirii. Având în vedere aceste stadii, Bruner stabileşte trei mecanisme de preluare şi dereprezentare a informaţiilor:

a) mecanisme de manipulare şi acţiune;

b) mecanisme (sisteme) bazate pe organizare perceptuală şi imagistică;

c) mecanismul simbolic.

În raport cu acestea, organismul uman trece printr-un proces de elaborare a trei sisteme de percepere, fiecare din ele fiind legat de câte un „sistem de unelte" căruia trebuie să se adapteze pentru exprimarea deplină a capacităţii sale: unelte ale mâinii, unelte ale receptorilor şi cele ale procesului de reflexie.În ceea ce priveşte ultimul aspect, în concepţia lui Bruner, există două moduri de a gândi: *intuitiv şi analitic.* Primul mod constă în sesizarea sensului, a semnificaţiei problemei prin cuprinderea ei în întregime, în timp ce al doilea mod necesită ca procesul de cunoaştere să se desfăşoare pas cu pas pe baza unor formaţii mai bogate şi a stăpânirii operaţiilor logice implicate.

Conştient de rolul mediului social în formarea individului, Bruner considera că dezvoltarea intelectuală apare ca fiind dependentă de ambianţa culturală, de societate, care îi oferă omului mijloace de *acţiune,* de *reprezentare imaginativă,* de *simbolizare* şi *comunicare*. Pornind de la aceste concluzii, el consideră că există trei modalităţi fundamentale prin intermediul cărora copilul învaţă, descoperă realitatea din afara lui şi o transpune apoi în modele:

a) *Modalitatea activă*, realizată de subiect prin acţiune, prin manipularea liberă a realului din afara lui, prin exersare şi construcţie;

b) *Modalitatea iconică*, bazată pe organizarea vizuală sau alt mod de organizare senzorială şi pe folosirea unor imagini schematice fără manipulare efectivă;

c) *Modalitatea simbolică* în care locul imaginilor este luat de simbolurile lor ale căror reguli de formare sau transformare depăşesc nivelul acţiunii, al imaginii.

Cu privire la metoda de învăţare, Bruner consideră că cea mai eficientă este *metoda învăţării prin descoperire* deoarece elevul este pus într-o situaţie problematică pe care trebuie să o

depăşească. Abordând problema pregătirii pentru învăţare, Bruner acceptă ideea lui Piaget cu privire la necesitatea parcurgerii unor stadii dar, în opoziţie cu acesta, consideră că orice obiect poate fi prezentat copilului, indiferent de vârstă, dacă e structurat într-un anume fel (activ, iconic,simbolic) şi este sensibil pentru vârsta respectivă. Conţinutul învăţării va căpăta fie o *desfăşurareconcentrică,* fie una *în spirală* (reluarea cunoştinţelor la diferite niveluri ale ontogenezei mentale) prezentând elevilor, în cele trei modalităţi cunoscute, aceeaşi materie, diferenţiată pe vârste.

Analizând modul de prezentare a conţinutului învăţării, Bruner consideră că acest lucru se poate realiza nu numai de la inferior şi simplu la superior şi complex, aşa cum credea R. Gagné, ci este posibil şi invers. Problema este însă stabilirea precisă de către educatori a unor obiective clarece trebuie urmărite:

▪înţelegerea clară a structurii fundamentale a obiectului de studiu cuprinsă în concepte, principii, axiome, legi;

▪dezvoltarea atitudinilor favorabile faţă de învăţare;

▪realizarea transferului la nivelul principiilor;

▪formarea la elevi a capacităţii de a descoperi singuri anumite adevăruri etc.

Concluzionând, putem afirma că teoria asupra învăţării elaborată de către J. Bruner se include în categoria celor care şi-au dovedit cu prisosinţă valoarea şi eficienţa în procesul deinstruire şi educare a tinerilor.

B. F. Skinner - Învăţarea ca organizare a relaţiilor de întărire

Teoria psihologului american Skinner se include în categoria teoriilor asociaţionist-comportamentiste (behavioriste) alături de alte teorii asupra învăţării, cum ar fi teoria conexionistă a lui E.L. Thorndike, teoria aşteptării formulată de E. Tolman, teoria mediaţiei a lui C. E. Osgood ş.a. Ea a mai fost denumită şi *teoria condiţionării operante*, întrucât se baza pe ideea că provocarea unui anumit comportament are condiţionată de realizarea unei relaţii de întărire. Esenţa concepţiei lui Skinner despre învăţare constă în aceea că învăţarea are loc atunci când o anumită acţiune este imediat urmată de o recompensă întrucât între noul comportament învăţat şi recompensă (consecinţele comportamentului respectiv) se stabileşte o relaţie de „învăţare”. *A învăţa* era sinonim cu *a organiza* condiţiile de întărire în care elevii vor fi supuşi învăţării.

Ca atare, esenţial în învăţare este să asiguri elevului posibilitatea unor „întăriri” immediate într-un număr cât mai mare. Condiţiile unei astfel de învăţări le asigură *instruirea programată,* care presupune înaintarea spre competenţa ce trebuie dobândită „pas cu pas” şi aprobarea fiecărui pas. Cu cât „paşii” vor fi mai mici, cu atât mai mare va fi frecvenţa întăririi şi cu atât erorile vor fi maireduse. Cele mai eficiente relaţii de întărire le oferă dispozitivele mecanice sau electronice. Desigur, faptul că instruirea programată oferă condiţii pentru o participare activă, conştientăsau motivată a elevului, potrivit ritmului fiecăruia, era considerat un fapt benefic. Teoria lui Skinner nu îşi putea propune însă nici un obiectiv fundamental pentru formarea personalităţii omuluicontemporan: dezvoltarea capacităţii creative. Aceasta, pentru că pentru Skinner, cultivarea creativităţii este un obiectiv nerealist: nu poţi învăţa ceea ce urmează a avea loc. Obiectivele învăţării în concepţia sa erau legate de învăţarea unui anumit comportament. În acest mod, teoria elaborată de Skinner neagă valoarea metodelor euristice; trebuia ca elevii doar să acumuleze cunoştinţe, pentru a putea, mai târziu, să rezolve şi eventuale probleme. Astăzi se consideră că teoria sa despre instruirea programată este o modalitate eficientă de lucru cu elevii în anumite condiţii. Ea nu trebuie însă absolutizată întrucât ea nu contribuie la dezvoltarea creativităţii şi originalităţii celui supus învăţării.

S. Freud - Relaţia educaţie-psihanaliză

Dacă până la începutul secolului XX, pentru majoritatea gânditorilor, viaţa psihică însemna doar viaţa conştientă, odata cu psihanaliza lui S. Freud se încearcă fundamentarea tezei conform căreia fondul vieţii psihice îl constituie inconştientul care ar avea o influenţă hotărâtoare asupra comportamentului individului. Deşi acordă un asemenea rol pulsiunilor interne în determinarea comportamentului uman, el nu avea în vedere, aşa cum s-a crezut uneori, libera satisfacere a instinctelor. Dimpotrivă, el consideră că diferitele înclinaţii egoiste ale omului pot fi transformate în inclinaţii sociale altruiste sub acţiunea benefică a mediului socio-cultural.

Aplicarea psihanalizei în pedagogie a fost gândită chiar de fondatorul ei care era convins că atunci când copilul devine neatent, recalcitrant, are insomnii etc., tratamentul care îi va fi necesar va trebui să îmbine influenţa analitică cu măsurile educative. De asemenea, pornind de la ideea că încă de la vârsta de

trei ani copilul poate fi dominat de instinct, pulsiuni potrivnice normelor de convieţuire socială acţiunea educativă a familiei estesingura în măsură să intervină în asigurarea unui cadru formativ adecvat.

Atunci când nu există un echilibru afectiv în cadrul familiei, apar manifestări de angoasă, de agresivitate însoţite de neputinţa reprimării acestora, cu consecinţe dăunătoare asupra comportamentului viitor al copilului. Educaţia în grup şi prin grup (mai ales grupul şcolar) este benefică pentru copil. Intrând în colectiv, copilul este obligat să îşi domine tendinţele condamnabile, să se raporteze mai mult la alţii şi să îşi contureze mai precis „Eul său".

Aplicaţia cea mai largă a psihanalizei în domeniul pedagogiei se realizează la nivelul relaţiilor profesorului cu elevii săi. Eficienţa activităţii educative desfăşurată de către profesor este determinată de caracterul şi intensitatea activităţii prin care elevii se simt legaţi de profesor. Activitatea profesorului în relaţiile cu elevii săi trebuie să aibă un caracter directiv pentru a contribui la continuarea procesului de constituire a „Supraeului" la elevi; lipsa de autoritate a educatorului provoacă la elevi sentimentul de nelinişte, aşa cum prezenţa ei le oferă sentimentul de siguranţă, de securitate. Comunicarea didactică este şi ea stimulată de tendinţa elevului de a se identifica cu profesorul devenit pentru el un model de comportament. Când relaţiile profesor-elev sunt dominate de relaţiile de respingere, de antipatie, acest proces de identificare nu se mai realizează iar comunicarea este de cele mai multe ori blocată. Acest aspect ne ajută să înţelegem mai bine care este cauza pentru care metoda psihanalitică devine şi un eficient instrument de cunoaştere a elevului, de pătrundere în intimităţile şi inconştientul său. Utilizarea desenului liber sau întocmirea de texte pe diferite teme reprezintă mijloace prin care profesorul poate da elevilor posibilitatea să se exprime în mod cât mai deplin.

Gaston Berger, Bogdan Suchodolski - Pedagogia „Prospectivă"

Cea mai reprezentativă personalitate care şi-a legat numele nu numai de o concepţie filosofică originală, ci şi de abordarea problemelor educaţiei dintr-o nouă perspectivă – aceea a *pedagogiei prospective* – caracteristică este concepţia gânditorului francez Gaston Berger (1896-1961).

O consecinţă imediată a dinamicii sociale este şi faptul că multe dintre cunoştinţele pe care elevii le obţin astăzi nu le mai sunt necesare peste un anumit număr de ani. În aceste condiţii, Gaston Berger vine cu ideea realizării unei educaţii în condiţiile lumii în schimbare. Ca atare, considera gânditorul francez, trebuie să analizăm în profunzime prezentul în care trăim, pentru a găsi în el „tendinţele fundamentale care ne vor împinge într-o direcţie sau alta".

În lucrarea „Omul modern şi educaţia sa" (1962) care cuprinde o serie de opinii ale sale publicate cu diferite ocazii despre rolul unei pedagogii prospective, analizează şi ideea, de mare actualitate, a educaţiei permanente. Considerând că este imposibil să se dea omului modern (la vârsta tinereţii) tot ceea ce îi va fi necesar când va deveni adult, Berger sublinia necesitatea ţinerii acestuia la curent cu diferitele mutaţii care apar în specialitatea, în profesiunea sa.

Educaţia permanentă presupune însă nu numai o permanentă împrospătare a cunoştinţelor din domeniul de activitate, ci şi menţinerea unei prospecţiuni intelectuale, a dorinţei de a creea mereu ceva nou, ceva original. În spiritul acestor convingeri, Berger insistă asupra necesităţii ca în şcoala contemporană educaţia să treacă înaintea instrucţiei. Cultivarea unor însuşiri cum ar fi imaginaţia, entuziasmul, spiritul de echipă, curajul, simţul umorului etc. sunt considerate de către Berger ca fiind cardinale pentru un învăţământ modern şi de viitor.

Ideea unei „pedagogii prospective" este preluată mai târziu şi de alţi pedagogi: G. Mialaret, B. Schwartz, B. Suchdolski ş.a.

O interesantă poziţie o adoptă pedagogul polonez *Bogdan Suchodolski*. În lucrările sale, „Pentru o pedagogie la scara epocii noastre", „Educaţia pentru viitor" sau „Pedagogia şi marile curentefilosofice", el critică teoriile educative care nu mai corespund condiţiilor omului modern şi defineşte tendinţele dezvoltării educaţiei din perspectiva acestor schimbări. El surprinde existenţa a două tendinţe fundamentale în istoria pedagogiei: pedagogia întemeiată pe *esenţa* omului şi cea întemeiată pe *existenţa* lui.

Prima dintre aceste două doctrine pedagogice, care este şi cea mai veche, se sprijină pe oconcepţie care are în vedere omul desăvârşit, ideal. Cea de-a doua, mai târzie, întâlnită de la J. J. Rousseau încoace, priveşte omul aşa cum esteel şi nu cum ar trebui să fie. Scopul educaţiei moderne este, după opinia pedagogului polonez, de a proceda în aşa fel încât existenţa umană să poată deveni baza creării esenţei umane. Ori, acest fapt presupune realizarea unor condiţii sociale care să dea posibilitatea educaţiei creatoare să îndeplinească un rol fundamental.

Pentru şcoala viitorului, Suchodolski propune două obiective sintetizatoare: educaţia *„pentru a fi”* şi educaţia *„pentru a avea”*. Primul obiectiv corespunde întrebării: „cum să trăiesc?”şi vizează dezvoltarea personalităţii, iar cel de-al doilea răspunde la întrebarea: „ce trebuie să fac?”şi orientează activitatea educativă spre pregătirea pentru viaţă. Desigur, scurta referire la Berger sau Suchodolski nu ne poate oferi o imagine completăasupra diversităţii de opinii care se manifestă în gândirea pedagogică contemporană cu privire la tendinţele fundamentale ale educaţiei în prezent şi într-un viitor posibil. La aceste opinii pot fi alăturate, de bună seamă, diverse alte gânduri exprimate de autori din diferite ţări, de la AlvinToffler (în „Şocul viitorului”) până la John Naisbit (în „Anul 2000. Megatendinţe”), şi nu numai. În plus, se vehiculează astăzi, tot mai mult, ideea necesităţii promovării unor „noi educaţii”,cu „vocaţie internaţională” „Noile educaţii” (educaţia pentru pace, pentru dezarmare, pentrucooperare, pentru drepturile omului, educaţia ecologică ş.a.) trebuie să acţioneze asupra individuluide-a lungul întregii sale vieţi, fiind astfel o latură importantă a educaţiei permanente.

Educaţia contemporană este supusă, ca şi societatea în ansamblul său, la mutaţii profunde atât în ceea ce priveşte baza ei teoretică, cât şi modalităţile concrete, aplicativ-practice, prin care exigenţele ei sunt puse în aplicare. Aceste schimbări în domeniul educaţional poartă în ele, desigur,sâmburele acumulărilor ideatice şi practice rezultate în urma eforturilor depuse de marii pedagogi ai lumii.

SEMINAR 9. (2)

Pedagogia psihologică. Promovarea și implementarea „Educației noi”

Sarcini:

▪studiați și analizați sursa de specialitate complementară „Paradigma educației psihocentriste în România din perspectiva pedagogiei moderne și postmoderne”, Raftu Gheorghe la cap. „1.2. Excurs istoric în evoluția paradigmei educației psihocentriste la nivelul pedagogiei mondiale” abzaț „C) Etapa implementării „Educației Noi” la nivelul unor teorii psihologice ale învățării” (pp.37-46); disponibil: https://dokumen.tips/documents/paradigma-educaiei-psihocentriste-n-de-studiu-istoria-pedagogiei-pedagogia.html?page=1

În baza sursei accesate:

▪determinați specificul etapei de implementare a „Educației Noi” la nivelul teoriilor psihologice ale învățării;

▪descrieți contribuția autorilor științifici în etapa dată: J. Piaget, L.Vîgotski, J. Bruner, P. Galperin, H. Gardner, D. Goleman;

▪ilusrați modelul culturii pedagogice în contextul paradigmei educație psihocentriste

▪ studiați și analizați sursa de specialitate complementară propusă PDF „Supliment_IP_O abordare istorică a pedagogiei din perspectiva României” (pp. 101-104);

În baza sursei accesate:

▪identificați nivelurile de referință a evoluției pedagogiei postmoderne din România;

▪descrieți nivelurile istorice și epistemologice a pedagogiei moderne interbelice românești: filozofic, sociologic, psihologic;

▪deduceți despre contribuția autorilor români la afirmarea paradigmei curriculumului la nivel de UNESCO.

BIBLIOGRAFIE LA SUPORT

Obligatorie:

David, E., Introducere în istoria pedagogiei, Sibiu: Ed. Psihomedia, 2006.

Albulescu, I., Istoria gândirii și practicii pedagogice românești, Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință, 2005.

Cucoş, C., Istoria pedagogiei. Idei şi doctrine pedagogice fundamentale, Iaşi: Ed. Polirom, 2001.

Cibotaru, T., Istoria învăţământului şi a gândirii pedagogice în Moldova. Chişinău: Ed. Lumina, 1991.

Martin, M.,Visan, M., Istoria pedagogiei. Educaţia între existenţă şi esenţa umană, București: Ed. Demiurg, 2013.

Opţională:

Ткачук, А. А., История овразования и педагогической мысли. Тирасполь, 2007.

Bucun, N. et.al., Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Republica Moldova, Chișinău: Ed. Prometeu, 1997.

Stanciu, I. Gh., Școala și pedagogia în secolul XX, Bucureşti: EDP, 1983.

Berger, G., Omul modern şi educaţia sa, Bucureşti: EDP, 1973.

Claparède, E., Educaţia funcţională, Bucureşti: EDP, 1973.

Claparède, E., Psihologia copilului şi pedagogia experimentală, Bucureşti: EDP, 1975.

Comenius, J. A., Didactica magna. Studiu introductiv (Iosiv Antohi), Bucureşti: EDP, 1970.

Comenius, J. A., Didactica Magna, Bucureşti: EDP, 1970.

Dewey, J., Trei scrieri despre educaţie, Bucureşti: EDP, 1977.

Ferrière, A., Școala activă, Bucureşti: EDP, 1973.

Stanciu, I. Gh., O istorie a pedagogiei universale şi româneşti până la 1900, Bucureşti: EDP, 1977.

Stanciu, S., Pedagogia română modernă şi contemporană, Bucureşti: EDP, 1976.

Suchodolski, B., Pedagogia şi marile curente filosofice, Bucureşti: EDP, 1983.

Bârsănescu, St., Pagini nescrise din istoria culturii româneşti, Bucureşti: Ed. Academiei, 1974.

Bârsănescu, Şt., Unitatea pedagogiei contemporane ca ştinţă, Bucureşti: EDP, 1976.

Zaharian, E., Pedagogia românească interbelică, Bucureşti: EDP, 1971.

WEBOGRAFIE

Parhomenco, Lilia, Dezvoltarea învăţământului în spaţiul carpato-danubiano-pontic, disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Dezvoltarea%20invatamintului%20in%20spatiul%20Carpato%20Danubiano%20Pontic.pdf

Raftu, Gheorghe, Paradigma educației psihocentriste în România din perspectiva pedagogiei moderne și postmoderne, disponibil: https://dokumen.tips/documents/paradigma-educaiei-psihocentriste-n-de-studiu-istoria-pedagogiei-pedagogia.html?page=1

Popescu, Dragoș, Academiile domneşti din Bucureşti şi Iaşi şi începuturile învăţământului filosofic românesc modern. Schiţa unui context istoric şi cultural, disponibil: http://www.institutuldefilosofie.ro/e107_files/downloads/Revista%20de%20filosofie/2016/Rev.%20filos.,%20LXIII,%201,%202016/DRAGOS%20POPESCU,%20Academiile%20Domnesti%20si%20%C3%AEnceputurile%20%C3%AEnvatamantului%20filosofic%20romanesc%20modern.pdf

Carcea, Maria Ileana, Introducere în pedagogie", disponibil: https://dppd.tuiasi.ro/wp-content/uploads/2020/01/pedagogie-I.pdf

„Educația în perioada Evului Mediu occidental", disponibil:https://www.thegentlemansjournal.ro/educatia/

„Umanismul și renașterea", disponibil:https://administrare.info/domenii/istorie/4166-umanismul-si-renasterea

„Începuturile educației superioare pe teritoriul României (secolul al XVI-lea)", disponibil: https://tribunainvatamantului.ro/inceputurile-educatiei-superioare-pe-teritoriul-romaniei-secolul-al-xvi-lea/

„Cronicari și cronici", disponibil: https://www.scrigroup.com/istorie-politica/istorie/CRONICARI-SI-CRONICI41811.php

EVALUĂRI

Disciplina: ***Istoria pedagogiei***
Titularul cursului: Saranciuc – Gordea Liliana, dr. conf.univ.
Evaluare periodică 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 se cole 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 si practica educatiei
- Jan Amos Komensky – sistem pedagogic care a contribut la fundamentarea învățământului modern
- Francois de Salignac de la Mothe-Fenelon – syitem de educație pentru fete
- John Locke — educația gentlemenului
- Educația și instrucția în țările române. Dimitri Cantemir – idei despre educație

Cerinţe de scriere a referatului ştiinţific (detalii anexa 1)

Referatul ştiinţific este o lucrare de dimensiuni mici sau medii care cuprinde studiul unui fenomen sau proces educaţional, întocmit pe baza unor cercetări bibliografice, a unor studii cazuistice sau experimentale. Un referat ştiinţific trebuie sa cuprindă următoarele părţi:

1. Titlul referatului;
2. Cuprinsul;
3. Introducerea;
4. Tratarea temei abordate, cuprinzînd următoarele subdiviziuni:

• ***stadiul actual*** al cercetărilor din domeniul din care face parte tema abordată;

• ***metodologia*** de cercetare folosită pentru realizarea temei, infrastructura şi echipamentele tehnice aferente cercetării, dacă este cazul;

• ***dezvoltarea studiului temei abordate***;

5. Concluziile, opiniile personale şi direcţii ulterioare posibile de cercetare referitoare la tema abordata;

6. Referinţe bibliografice.

Criterii de evaluare a prezentării orale a referatului științific

(detalii anexa 2, tabelul 1)

Cunoștințe și Abilităţi

1. Pregătire: Cunoaşterea subiectului
2. Familiarizarea cu lucrările scrise la subiect.
3. Conţinut: Adecvat în raport cu auditoriul. Interes, claritate, profunzime, orizont. Atingerea obiectivului
4. Structură: Introducere corespunzătoare. Dezvoltare logică. Echilibru. Rezumare
5. Rostire: Audibilitate. Ton. Ritm. Fluienţă
6. Folosirea timpului: În limitele alocate. Echilibru între secţiunile expunerii
7. Mijloace uzuale: Claritate. Conciziune. Abilitate.

Calități

1. Siguranţa de sine: Cunoaşterea capacităţii proprii
2. Impact: Prezenţă. Dinamism. Autoritatr
3. Comportare: Atitudine faţă de auditoriu şi faţă de subiect. Simţul umorului. Relaxat
4. Aspecte de comportament altele decât verbale: Structura auditoriului. Ţinuta. Manieră. Gesturi.

Calcularea notei:

- Fiecărui criteriu i se atribuie între 1-5 puncte;
- Totalul general reprezintă maximum de 55 puncte (7 carcateristici pentru abilităţi şi 4 pentru calităţi- înmulţite cu 5- punctajul maxim);
- transformarea punctajului obţinut în notă se face prin regula mărimilor proporţionale (regula de trei simplă).

Exemplu: Un student care a obţinut 45 puncte va avea nota 8,18

55·→ 10

45· p → $\frac{45x10}{55} = \frac{450}{55} = \frac{90}{11}$=8,18

Anexa 1

Cerinţe faţă de scrierea referatului ştinţific

Titlul trebuie ales astfel încât să informeze cat mai exact asupra conţinutului lucrării respective. Acesta trebuie să atragă atenţia, sa sugereze conţinutul şi domeniul de aplicare al lucrării. Un titlu trebuie să descrie cât mai adecvat conţinutul, în cuvinte cât mai puţine (10-15 cuvinte).

În **Cuprins** sunt fixate următoarele elemente, indispensabile structurii unei lucrări ştiinţifice:

- Introducere (preliminariile);

- Părţi;

- Capitole;

- Subcapitole şi paragrafe. Toate acestea sunt fixate şi precizate prin paginare. În unele lucrări cuprinsul este plasat imediat după pagina de titlu, uneori după nota introductivă, alteori la sfârşitul lucrării, după concluzii.

În **Introducere** se vor menţiona importanţa şi actualitatea problemei cercetate, sursele şi metodele de informare şi documentare, stadiul la care a ajuns cercetarea în domeniul respectiv, metodele principale de cercetare, şi rezultatele semnificative obţinute.

Cuprinsul, constituie partea cea mai importantă a unui referat ştiinţific. Este partea cea mai amplă, de aceea trebuie să fie foarte bine structurată, astfel încât să evidenţieze contribuţiile originale ale autorului la cercetarea respectiva. Subdiviziunile acestei părţi pot avea dimensiuni diferite, de la câteva

paragrafe la mai multe capitole. Ideile fiecărei subdiviziuni trebuie bine înlănţuite pentru a descrie clar ceea ce se doreşte a fi comunicat cititorului.

Stadiul actual al cercetărilor legate de tema abordată, este prima subdiviziune a tratării temei şi constituie un studiu critic al rezultatelor cercetărilor efectuate şi comunicate până la momentul respectiv. Acesta se întocmeşte în urma unei cercetări bibliografice. Se întocmeşte trecând în revistă lucrările studiate, de obicei în ordine cronologică sau în altă ordine, adoptată de cel care întocmeşte studiul. În urma Studiului critic al bibliografiei rezultă stadiul în care se găseşte domeniul sau tematica abordată, modul în care sunt elucidate problemele specifice cuprinse în acestea, cât de clare sunt toate aspectele legate de tema şi 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 motivaţia pentru abordarea temei.

Metodologia folosita 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 şi specifice utilizate. Aceste metode generale de investigare ştiinţifică se folosesc separat sau în combinaţie, în funcţie de necesităţile de cercetare ale temei abordate.

Dezvoltarea studiului temei, este subdiviziunea centrală a tratării, aceasta cuprinzând descrierea modului în care s-au desfăşurat cercetările, ce rezultate parţiale şi finale s-au obţinut, cum sunt acestea în comparaţie cu ce există în literatura studiată, ce aduce nou tema pe domeniul ştiinţific în care se încadrează, ce probleme sau aspecte din natură sau societate rezolvă. Această parte trebuie însoţită de argumente ştiinţifice pentru orice afirmaţie sau ipoteza 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 doreşte să le comunice mediului ştiinţific căruia i se adresează, punând în evidenţă contribuţiile sale la dezvoltarea cunoaşterii în domeniul respectiv, oricât ar fi acestea de modeste. Această parte este bine să fie însoţită de scheme, tabele, diagrame, care vor sugera şi acurateţea cu care a fost abordat studiul şi competenţa ştiinţifică 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 şi punctual.

Referinţe bibliografice, reprezintă ultima parte a oricărei lucrări ştiinţifice şi respectiv a referatului ştiinţific. În această parte se trec în ordine alfabetică numele autorilor, lucrările studiate în faza de documentare şi 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 referinţe, un număr şi 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 obţinute. Aceste cuvinte nu trebuie să fie în număr mare, dar suficient pentru atingerea scopului utilizării lor, caracterizarea generală şi individualizarea lucrării, fiind în general între 3 şi 5 cuvinte. De obicei acestea se înscriu după titlul referatului.

Volumul referatului 7 – 10 – 15 pagini.

Anexa 2
Tabelul 1

Criterii de evaluare a prezentării orale a referatului științific

Cerinţe/criterii					
Student.....					
Subiectul tematic.....					
	1	2	3	4	5
Abilităţi					
1. Pregătire: Cunoaşterea subiectului					
2. Familiarizarea cu lucrările scrise la subiect.					
3. Conţinut: Adecvat în raport cu auditoriul. Interes, claritate, profunzime, orizont. Atingerea obiectivului					
4. Structură: Introducere corespunzătoare. Dezvoltare logică. Echilibru. Rezumare					
5. Rostire: Audibilitate. Ton. Ritm. Fluienţă					
6. Folosirea timpului: În limitele alocate. Echilibru între secţiunile expunerii					
7. Mijloace uzuale: Claritate. Conciziune. Abilitate					
Calităţi					
1. Siguranţa de sine: Cunoaşterea capacităţii proprii					
2. Impact: Prezenţă. Dinamism. Autoritatr					
3. Comportare: Atitudine faţă de auditoriu şi faţă de subiect. Simţul umorului. Relaxat					
4. Aspecte de comportament altele decât verbale: Structura auditoriului. Ţinuta. Manieră. Gesturi. Calcularea notei: - fiecărei caracteristici i se atribuie între 1-5 puncte; - totalul general reprezintă maximum de 55 puncte (7 carcateristici pentru capacităţi şi 4 pentru calităţi- înmulţite cu 5- punctajul maxim); - transformarea punctajului obţinut în notă se face prin regula mărimilor proporţionale (regula de trei simplă). Exemplu: Un student care a obţinut 45 puncte va avea nota 8,18 55·→ 10 45· p → $\frac{45x10}{55} = \frac{450}{55} = \frac{90}{11}$=8,18					

Disciplina: ***Istoria pedagogiei***

Titularul cursului: Saranciuc – Gordea Liliana, dr. conf.univ.

Evaluare periodică 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 – teoriticienii 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. Uşiski Şi L. N. Tolstoi — educaţia Poporului
- Konstantin Dimitrievici Uşinski 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 - „Educaţia Nouă"
- Pedagogia epocii postmoderne – promovarea și implementarea „Educației noi"
- Adolph Ferriere - evoluţia „Educaţiei Noi" prin „Şcoala 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 steb-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 calităţii proiectului şi a produsului realizat;

b) criterii pentru evaluarea calităţii activităţii 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 calităţii proiectului şi a produsului realizat şi 10 criterii

pentru evaluarea calităţii activităţii masterandlui, a procesului pe care l-a parcurs – înmulţite cu 5 - punctajul maxim).

Transformarea punctajului obţinut în notă se face prin regula mărimilor proporţionale (regula de trei simplă). Exemplu : Un student care a obţinut 65 puncte va avea nota 8,12 (65 : 80 × 10 = 8,12 ***punctaj acumulat (65) : punctaj maxim (80) × 10 =Nota (8,12)***

Anexa 3

Criterii de evaluare a proiectului individual

a) aprecierea calităţii proiectului şi a produsului realizat:

a.1. relevanţa, utilitatea şi aplicabilitatea temei alese, conexiunile interdisciplinare care se deschid;

a.2. stabilirea scopului şi a obiectivelor urmărite în cadrul proiectului;

a.3. adecvarea metodelor de cercetare selectate;

a.4. modul de gândire, elaborare şi structurare a proiectului: rigurozitatea proiectării şi realizării demersurilor teoretice şi practiv-aplicative, logica structurării materialului, argumentarea ideilor, corectitudinea formulării ipotezelor şi a verificării lor etc.

a.5. caracterul strategiei de lucru adoptate: clasic tradiţional; original, inovator, creator;

a.6. aprecierea eficienţei şi validităţii proiectului.

b) aprecierea calităţii activităţii studentului, a procesului pe care l-a parcurs şi a modului de prezentare:

b.1. adecvarea şi calitatea surselor bibliografice utilizat;

b.2. selectarea resursele materiale necesare desfăşurării investigaţiilor;

b.3. prelucrarea critică a informaţiilor, structurarea materialului, corelaţiile intra- şi interdisciplinare realizate;

b.4. activitatea efectivă, modul de valorificare a metodelor de cercetare selectate: observaţia directă, experimentul, anchetă, testarea ş.a.m.d.;

b.5. corectitudinea observaţiilor efectuate a colectărilor, a interpretărilor şi a concluziilor;

b.6. calitatea şi aplicabilitatea rezultatelor obţinute;

b.7. relevanţa şi calitatea produsului intelectual sau material realizat;

b.8. nivelul de elaborare şi comunicare a conţinutului proiectului, planul în care se situează nivelul de comunicare: empiric, factual, bazat pe enumerări; analitic, bazat pe explicaţii şi argumentaţii; evaluative, care presupune emiterea de judecăţi de valoare, formularea de aprecieri personale;

b.9. manifestarea originalităţii, a inventivităţii şi a creativităţii personale;

b.10. calitatea prezentării orale a proiectului (şi, eventual, a produsului realizat):

10.1. structurarea şi organizarea conţinutului prezentării;

10.2. suporturile utilizate în prezentare: tablă, planşe, mostre, fotografii, casete audio, video, ş.a;

10.3. limbajul verbal utilizat:caritate, accesibilitate;

10.4 elementele de comunicare paraverbală: calităţile vocii, intonaţia, accentual, viteza, tonul, volumul etc. ;

10.5. elemente de comunicare nonverbală: limbajul mimico-gestual, privirea, gesturile şi alte elemente de comunicare nonverbală, ţinuta 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 semestrială
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. Educațiea 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 reflecţie, evaluare şi autoevaluare;*
- *Jurnal de unitate (Ce am învăţat? Ce pot să aplic?);*
- *Instrumente reper de învăţare 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 calităţii portofoliului şi a produsului realizat (1-3) ;

b) criterii pentru evaluarea calităţii activităţii 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 înmulţite cu 5- punctajul maxim).

Transformarea punctajului obţinut în notă se face prin regula mărimilor proporţionale (regula de trei simplă).

Exemplu: Un student care a obţinut 45 puncte va avea nota 8,18.

$$55 \rightarrow 10$$

$$45 \cdot p \rightarrow \frac{45x10}{55} = \frac{450}{55} = 8,18$$

Un dosar de învăţare /portofoliu va cuprinde:

- lista conţinutului cestuia, (sumarul, care include titlul fiecărei lucrări/fişe etc. şi numărul paginii la care se regăseşte);
- argumentaţia care explică ce lucrări sunt incluse în dosar, de ce este importantă fiecare şi 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;
- fişe individuale de studiu;
- proiecte;
- temele pentru acasă;
- probleme rezovate;
- rapoarte scrise-de realizare a proiectelor;
- teste şi lucrări semestriale;
- înregistrări, fotografii care reflectă activitatea desfăşurată de student individual sau împreună cu colegii săi;
- observaţii pe baza unor ghiduri de observaţii;
- reflecţiile proprii ale studentului asupra modalităţilor de învăţare, ale obstacolelor întâlnite, ale procedeeelor de depăşire a lor;
- autoevaluări scrise de student sau de colegii săi;
- alte materiale, hărţi cognitive, contribuţii la activitate care reflectă participarea studentului la derularea şi soluţionerea temei date;
- viitoare obiective pornind de la realizările curente ale studentului pe baza intereselor şi a progreselor înregistrate.

Un accent deosebit la evaluarea portofoliului se va pune pe:

- identificarea punctelor tari şi slabe ale pregătirii studenţilor ;
- întărirea încrederii în ei (motivare) ;
- predicţia performanţelor universitare şi a şanselor de reuşită în carirera didactică ;

Tendinţele înregistrate în acest domeniu vor fi:

- aprecierea se se făcă în cadrul cursului şi seminarului (nu doar prin examene scrise/orale, în finalul acestei activităţi) ;
- la apreciere să participe şi studenţii ;
- criteriile după care se face aprecierea şi se acordă notele să fie precizate de la început şi aduse la cunoştinţa studenţilor ;
- să se dea o atenţie mai mare evaluării procesului, nu rezultatelor ;
- să se evalueze competenţele (de a şti, a face şi a fi).

Anexa 4.1

Criterii de apreciere/indici şi punctaj acordat la evaluarea portofoliului

Criterii de apreciere/indici Punctaj	1	2	3	4	5
1. Prezentare: - stabilirea scopului şi a obiectivelor urmărite în cadrul portofoliului; - justificarea de evidenţă a evoluţiei dosarului : * dacă este complet; * estetică generală.					
2. Rezumate: - ceea ce a învăţat studentul şi succesele înregistrate; - calitatea exprimării; - concordanţa cu temele date; - cantitatea lucrărilor.					
3. Lucrări practice: - adcvarea la scop, - eficienţa modului de lucru; - rezultatul lucrărilor practice; - dacă s-a lucrat în grup sau individual; - repartizarea eficientă a sarcinilor.					
4. Reflecţiile studentului pe diferite părţi ale dosarului: - reflecţii asupra propriei munci; - relecţii despre lucrul în echipă (dacă e cazul); - aşteptările studentului de la activitatea desfăşurată.					
5. Cronologie. - punerea în ordine cronologică a materialelor; - modul de gândire, elaborare şi structurare a portofoliului (logica structurării materialului, argumentarea ideilor etc.).					
6. Autoevaluarea studentului: - autoevaluarea activităţilor desfăşurate; - concordanţa scop-rezultat; - progresul făcut; - nota pe care crede că o merită					
7. Pregătire-Conţinut-Structură: - cunoaşterea conţinuturilor 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, fluienţă; *elementele de comunicare paraverbală: - calităţile vocii, intonaţia, accentual, viteza, tonul, volumul etc. ; *elemente de comunicare nonverbală: - limbajul mimicogestual, privirea, gesturile şi alte elemente de comunicare nonverbală, ţinuta generală ;					
9. Folosirea timpuli-Mijloace uzuale: - în limitele alocate, echilibru între secţiunile expunerii; - claritate, conciziune, abilitate.					
10. Siguranţa de sine-impact. - cunoaştera capacităţii proprii; - prezenţă, dinamism, autoritate.					
11. Comportare-Aspecte de comportament altele decât verbale: - structurarea auditoriului, ţinută, manieră, gesturi; - legătura cu auditoriul, măsura în care îl determină să participe la prezentare ; - măsura în care convinge auditoriul.					