

Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX

ION GH. STANCIU

ediția a III-a, revăzută

Cuvânt înainte de Viorel Nicolescu

INSTITUTUL EUROPEAN
2006

CUPRINS

Cuvînt înainte	9
Prefață	11
1. PRIMELE SEMNE ALE UNOR SCHIMBĂRI CE URMAU SĂ APARĂ ÎN EDUCAȚIE	13
1.1. „Școlile noi” – o reacție față de intelectualismul școlii tradiționale	13
1.2. Mișcarea pentru educația estetică	15
1.3. Educația extrașcolară	17
1.4. Constituirea unei științe despre copil – „paidologia”	18
1.5. Secolul XX – un „secol al copilului”	19
2. ASPIRAȚIA SPRE ȘTIINȚIFIZARE A PEDAGOGIEI	23
2.1. Pedagogia experimentală	23
2.2. Pedagogia socială și pedagogia sociologică	29
3. O SINTEZĂ A AUTORITARISMULUI ȘI LIBERALISMULUI ÎN EDUCAȚIE – DISCIPLINA LIBERĂ	38
4. „EDUCAȚIA NOUĂ” – O „REVOLUȚIE COPERNICIANĂ” ÎN PEDAGOGIE	41
4.1. Activitatea practică – sursă a cunoașterii	42
4.2. Libertatea de manifestare a copilului – condiție fundamentală a educației	51
4.3. Satisfacerea trebuințelor – temei al unei „educații funcționale”	57
4.4. Interesul copilului – criteriu principal în organizarea conținutului și desfășurarea instrucției	61
5. ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ROMÂNEASCĂ LA ÎNCEPUT DE SECOL XX	67
5.1. Școala în perioada de aplicare a legislației haretiene și a luptei pentru marea Unire	67
5.2. Pedagogia – tendințe spre desprinderea de herbartianism	70
5.2.1. Pedagogia filosofică	71
5.2.2. Pentru o educație ancorată în realitățile românești	74
5.2.3. Primele manifestări ale pedagogiei experimentale și ale „educației noi” ..	75
6. REORGANIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN PERIOADA INTERBELICĂ	81
7. DEZVOLTAREA MIȘCĂRII „EDUCAȚIA NOUĂ”. CRITICI	84
7.1. Școala activă	84
7.2. Concilierea pedagogiei sociale cu educația nouă; munca pe echipe	90
7.3. Progresivismul	93
7.4. Reacții față de „educația nouă”	97
8. TENDINȚE ÎN FILOSOFIA EDUCAȚIEI	100
8.1. Aspirația spre valorile „eternе” – pedagogia culturii	100
8.2. O teorie spiritualistă asupra educației	104

9. AFIRMAREA UNEI TEORII PEDAGOGICE ÎNTEMEIATE PE IDEOLOGIA MARXISTĂ. CONSTITUIREA PEDAGOGIEI SOVIETICE	110
9.1. Pedagogia sovietică	110
10. PEDAGOGIA FASCISTĂ ȘI NAȚIONAL-SOCIALISTĂ	116
11. ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA DIN ROMÂNIA ÎN PERIOADA DINTRE CELE DOUĂ RĂZBOAIE MONDIALE.....	118
11.1. Realizări și dificultăți în dezvoltarea învățămîntului.....	118
11.2. Aspirația spre sistem în gîndirea pedagogică	126
11.2.1. Pedagogia filosofică	127
11.2.1.1. Școala formativ-organicistă.....	127
11.2.1.2. Pedagogia culturii.....	133
11.2.1.3. Pedagogia personalitară.....	137
11.2.2. Pedagogia sociologică	139
11.2.2.1. Implicațiile unor cercetări și reflecții sociologice în domeniul educației	139
11.2.2.2. Regionalismul și localismul educativ	145
11.2.3. Pedagogia psihologică și experimentală.....	151
11.2.4. Semnificația unor încercări de constituire a unei „pedagogii românești“	156
11.3. Elemente de politică școlară întemeiate pe explicarea materialist-istorică a educației.....	166
12. EDUCAȚIA ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN FAȚA MARILOR PROBLEME ALE LUMII ÎN A DOUA JUMĂTATE A SECOLULUI XX	168
13. INTERESULUI CONTEMPORAN PENTRU ȘCOALĂ I SE OPUNE „DEȘCOLARIZAREA“	177
14. CONFRUNTĂRI ÎN FILOSOFIA EDUCAȚIEI.....	182
14.1. Neotomismul – dezvoltarea omului ca expresie a unei voințe transcendente	182
14.2. Personalismul – educația ca operă de caritate	186
14.3. Existențialismul – educația ca proces de „trezire“	189
14.4. Critici aduse filosofiei pragmatice a educației	196
14.4.1. Perennialismul	196
14.4.2. Esențialismul	197
14.4.3. Reconstrucționismul	199
15. CERCETĂRILE PSIHOLOGICE ȘI INOVAREA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV	202
15.1. Învățarea ca proces de elaborare a unor structuri operaționale.....	203
15.2. Învățarea ca proces de formare a „acțiunilor mintale“	207
15.3. Cunoașterea ca triplă reprezentare: activă, iconică și simbolică	211
15.4. Instrucția ca organizare a relațiilor de întărire	215
15.5. Realism și ficțiune în relația educație – psihanaliză.....	217
16. CERCETĂRI SOCIOLOGICE ȘI DE PSIHOLOGIE SOCIALĂ CU IMPLICAȚII ÎN MACRO- ȘI MICRO-PEDAGOGIE	225
16.1. Relația sistemului de învățămînt cu societatea	225

16.2. Psihosociologia grupurilor.....	230
16.3. O speranță parțial justificată – „pedagogia instituțională“.....	235
17. ȘCOALA ȘI GÎNDIREA PEDAGOGICĂ DIN ROMÂNIA ÎN PERIOADA 1944-1989	242
17.1. Școala – între cerința subiectivă de îndoctrinare și nevoia obiectivă de specialiști	242
17.2. Impasul pedagogiei – marginalizarea eforturilor de elaborare teoretică în domeniul educației și învățămîntului	247
18. ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ÎN CONFRUNTAREA CU VIITORUL.....	263
Note și comentarii.....	272
Indice de nume.....	296

1

PRIMELE SEMNE ALE UNOR SCHIMBĂRI CE URMAU SĂ APARĂ ÎN EDUCAȚIE

1.1. „Școlile noi“ – o reacție față de intelectualismul școlii tradiționale

În secolul al XIX-lea, mai ales în cea de-a doua parte a sa, cele mai multe state europene – sub presiunea primei revoluții industriale – au legiferat obligativitatea învățământului primar cu o durată de cel puțin patru ani. În această perioadă a crescut interesul organizatorilor învățământului față de țările considerate ca având o mai veche tradiție în problemele școlare, în mod deosebit atenția lor se îndrepta spre Prusia, care legiferase obligativitatea învățământului primar încă din secolul al XVIII-lea, și spre Elveția, patria marelui Pestalozzi. Numeroasele călătorii pedagogice (Victor Cousin – Franța, Horace Mann – S.U.A., K. D. Ușinski – Rusia, Gh. Costa-Foru – România și mulți alții) constituie o dovadă a unei noi atitudini, pe care statele – atît cele vechi, cît și cele mai de curînd create – o manifestau față de problemele școlii.

Deși sub aspect organizatoric, cu toate împrumuturile efectuate, s-a constituit o mare diversitate de sisteme de învățămînt – potrivit trebuințelor și posibilităților fiecărei țări – sub aspect didactic se realiza în fapt o uniformitate, acceptîndu-se, mai ales, teoria herbartiană a instrucției.

Chiar acolo unde se prețuia intuiția de tip pestalozzian și conversația euristică, susținute cu atîta entuziasm de Diesterweg, învățămîntul avea prin excelență un caracter intelectualist și autoritar.

Către sfîrșitul secolului însă, se manifestă o puternică reacție față de acest sistem de instrucție, în diverse țări apar așa-numitele *școli noi* – școli internat, care utilizau procedee didactice mai atractive, mai variate, care îngăduiau copiilor să vină mai mult în contact cu natura, le ofereau condiții pentru alternarea muncii intelectuale cu munca manuală, acordau atenție dezvoltării lor integrale, iar relațiile educator-educat erau foarte apropiate de relațiile de tip familial. „Școlile noi“ au constituit o puternică reacție față de „școala tradițională“, dominată de herbartianism, și un început de revalorificare a teoriei rousseauiste.

Prima dintre aceste școli a fost aceea de la *Abbotsholme* (Anglia), creată de CECIL REDDIE în 1889. Școala, aprecia C. Reddie, este ceva mai mult decît un loc

de instruire, ea este o societate în miniatură, ai cărei membri sînt legați prin afecțiune și care are ca obiectiv principal educația.

Școala de la Abbotsholme își propunea educarea unui om complet, căruia i se dezvolta nu numai intelectul, ci și sentimentele. Clasele erau mixte, iar conținutul învățămîntului, avînd numeroase elemente cu caracter practic, era mai apropiat de cerințele de atunci ale societății, de necesitatea pregătirii unui om capabil să conducă industria și să participe la guvernarea imperiului. Unor obiective noi și unui conținut nou le corespundeau noi modalități de instruire: se învăța prin activitate, pornindu-se de la curiozitatea și interesele copiilor.

Ideile pe care își întemeia C. Reddie activitatea practică nu erau cu totul noi; unele fuseseră exprimate de J. Locke și H. Spencer, altele, de J.-J. Rousseau. Mai ales ideile acestuia din urmă erau valorificate: organizarea școlii într-un loc mai retras de tumultul vieții sociale, instruirea prin activitate, prin contact cu natura, pornindu-se de la impresii spontane sau de la experiențe organizate, iar alteori chiar de la anumite activități manuale.

Școala de la Abbotsholme prelua însă și unele elemente de la vechile *școli publice* (*public schools*), școli particulare destinate nobilimii engleze. Ea însăși era o școală particulară, deschisă celor avuți.

Foarte curînd, așezămîntul condus de Reddie devine un centru de atracție pentru numeroși oameni de școală, dornici de înnoire. Unii dintre aceștia au deschis ei înșiși școli, păstrînd aceeași orientare, chiar dacă au adăugat și elemente noi. Astfel, J. H. BADLEY (1865-1968) a creat, în 1893, școala de la *Bedales*, școală mixtă, cu un caracter practic mai pronunțat și cu un regim educativ mai tolerant decît la Abbotsholme.

Germanul HERMAN LIETZ (1868-1919), entuziasmat și el de cele văzute la Abbotsholme, creează, începînd cu anul 1896, mai multe școli – numite *cămine rurale de educație* (*Landerziehungsheime*) – la *Ilseburg*, pentru copiii de la 8 la 12 ani, cu regim de coeducație, la *Haubinda*, pentru tinerii de la 12 la 16 ani, pe sexe, și alta la *Biberstein*, pentru băieți și fete între 16 și 20 de ani.

Și școlile lui H. Lietz erau așezate departe de centrele urbane, pentru că numai în contact cu natura – aprecia el – se pot dezvolta simțurile, inteligența, sentimentele și voința. Spre deosebire însă de „școlile noi” din Anglia, cele create de Lietz erau destinate unor categorii sociale mai puțin favorizate. El a și creat, de altfel, o mișcare a școlilor populare (*Landschule*).

Un alt admirator al lui Reddie, de data aceasta un francez – EDMOND DEMOLINS (1852-1907) – deschide o „școală nouă” la *Roches*, lângă Paris (1899), dar pentru copiii proveniți din familii aristocrate. Lui Demolins i se datorează utilizarea pentru prima dată a termenului de *educație nouă*, termen ce apare în titlul uneia din lucrările sale – *L'éducation nouvelle* (1898).

Treptat, se deschid și alte școli, care se intitula „școli noi” și care se opuneau școlii tradiționale printr-o nouă concepție asupra copilului (natura lui este bună), o nouă înțelegere a rolului școlii (o școală internat, care să-l protejeze pe copil de influența societății și care să-i ofere – mai mult decît celelalte școli – posibilitatea de a

desfășura unele activități manuale) și noi tehnici de instruire (tehnici care stimulează potențele și interesele latente ale elevului).

Pentru ca între aceste școli să se mențină o permanentă legătură, pentru ca experiența uneia să se poată comunica și celorlalte, pentru a se sprijini propagarea spiritului novator, un foarte tânăr adept al mișcării ce abia se înfiripa – ADOLPHE FERRIÈRE (1879-1960) – creează, în 1899, *Biroul Internațional al Școlilor Noi*.

Semnificativă pentru înțelegerea concepției care se contura este definiția pe care Ferrière a dat-o școlii noi: „un internat familial stabilit la țară, unde experiența copilului servește de bază educației intelectuale, prin folosirea adecvată a lucrărilor manuale, și educației morale, prin practicarea unui sistem de autonomie relativă a elevilor“.

În aceeași perioadă, mai precis, în 1901, în India, RABINDRANATH TAGORE (1861-1941), animat de idei rousseauiste și tolstoiene, deschide la *Santiniketan* (Locașul păcii) o școală care, chiar dacă în lucrările de specialitate dominate de euro-pocentrism nu a fost integrată printre „școlile noi“, ea are toate caracteristicile acestora: retrasă de aglomerările sociale pentru a oferi elevilor posibilitatea unui contact cât mai direct cu natura, preocuparea pentru educația integrală, prin alternarea activității intelectuale cu cea fizică, întemeierea pe interesele elevilor, stimularea dezvoltării vieții afective, a gustului pentru frumos, prin mijlocirea operelor literare, prin dramatizări și dans, valorificarea coeducației pentru dezvoltarea morală a copiilor și tinerilor (1).

La începutul secolului XX s-au deschis și alte instituții de învățământ care continuau să se numească „școli noi“. De data aceasta, activitatea lor nu era numai o reacție față de practica școlii tradiționale – reacție animată de o teorie pedagogică încă necristalizată – ci una călăuzită tot mai mult de o doctrină, a cărei apariție a fost precedată și stimulată de mișcarea „școlilor noi“ – este vorba de *educația nouă* (2).

1.2. Mișcarea pentru educația estetică

Școala tradițională, care se mândrise cândva cu locul pe care îl acorda științei și cultivării rațiunii, începe, către sfârșitul secolului al XIX-lea, să fie criticată pentru caracterul său unilateral, pentru orientarea sa aproape exclusivă spre angajarea intelectului în activitatea educativă. Pe de altă parte, procesul intens de industrializare pune în evidență unele consecințe dăunătoare ale dezvoltării tehnicii asupra ființei umane. Tehnicizarea contribuie și ea la unilateralizarea omului, îndepărtându-l atât de natură, cât și de celelalte surse de sensibilizare și umanizare. Una dintre aceste surse este considerată arta. Încă din 1883, în Anglia, se constituie asociația *Art for School Education*. În Germania, apar scrieri în care se susține ideea educației artistice în școală: *Die Kunst in die Schule* (Arta în școală, 1887) de ALFRED LICHTWARK, *Die Künstlerische Erziehung der deutschen Jugend* (Educația artistică a tineretului german, 1893) de KONRAD LANGE etc. (3, p. 13).

În 1897, cehul FRANZ CIZEK a deschis la Viena o școală de artă infantilă, a cărei activitate se întemeia pe ideea libertății și spontaneității copilului ca o condiție a dezvoltării capacității creatoare, a manifestării sale plenare. În școala lui Cizek desenul după model, realizarea unor copii fidele erau înlocuite cu desenul din imaginație, cu activitatea spontană, creatoare (3 bis, p. 39).

Ațiunea practică de promovare a artei prin școală a fost sprijinită și de mișcarea filosofică a vremii. Pozitivismul filosofic – care cunoscuse o puternică afirmare în secolul al XIX-lea și care nu poate fi străin de orientarea școlii spre utilitarism – este, către sfârșitul secolului, supus unor critici vehemente. Omul trebuie să pătrundă – se susținea de o anumită grupare a filosofilor – nu numai ceea ce este general, cantitativ, măsurabil, ci și ceea ce este particular, calitativ și nemăsurabil, realitatea fiind mult mai bogată și mai profundă decât o poate cuprinde știința și inteligența. Pe de altă parte, spiritul uman este un tot organic, înzestrat nu numai cu inteligență, ci și cu sensibilitate.

Concepția filosofică nouă care se contura spre sfârșitul secolului al XIX-lea, cunoscută sub numele de *filosofia vieții*, a stimulat cercetările pe plan psihologic și estetic. În această direcție, în mod deosebit s-au remarcat reprezentanții neospiritualismului francez, integrați în curentul mai larg al „filosofiei vieții” – EMILE BOUTROUX, JULES LACHELIER, F. RAVAISSON, HENRI BERGSON – acesta din urmă bucurându-se de o deosebită popularitate în rîndul oamenilor de cultură de la începutul secolului XX.

Conceptul bergsonian de „intuiție” apăra tocmai ideea de cunoaștere nemijlocită a lucrurilor, considerată ca fiind mai profundă decât cea realizată pe cale rațională: „Miezul învățăturii lui Bergson este că în esență existau două moduri de observare a realității de către om: unul e științific, simplificînd și canalizînd curentul bogat și variat al realității spre a acționa asupra lui în scopuri umane practice; celălalt e rar, pătrunzător și subtil. Acesta din urmă e intuiția artiștilor (...). Artistul, văzînd cu ochi proaspeți, are o mare putere de a împărtăși” (4, p. 489).

Se aștepta deci de la artă o mai adîncă pătrundere în cunoașterea realității; pe primul plan însă se punea sensibilizarea ființei umane prin provocarea emoției estetice, cu consecințe asupra profilului său moral. Era astfel reluată o idee mai veche, aparținînd lui Fr. Schiller, a relației dintre etic și estetic.

Interesul pentru educația artistică se vedește și în organizarea unor congrese pe această temă: la Dresda, în 1901, unde s-a discutat despre pictură și educație; la Weimar, în 1903 – despre poezie și educație. S-au organizat și zile ale educației estetice. Apare astfel, încă din primii ani ai secolului XX, o puternică mișcare pentru educația artistică (*Kunsterziehungsbewegung*). Această tendință se manifestă și în Franța, unde se creează *Federația Internațională pentru Educația prin Artă* (1901) (5).

Mișcarea pentru educația artistică – întinsă în aproape toate țările Europei – a stimulat interesul tineretului pentru natură, pentru creație artistică, pentru creație în genere. Această mișcare a constituit încă o modalitate de depășire a limitelor școlii tradiționale, în special a celei herbartiene, pentru care chiar „interesul estetic” se provoca prin simpla receptare a reprezentărilor și prin contemplarea lucrurilor.

Mișcarea pentru educația artistică atrăgea atenția asupra unei dimensiuni umane neglijate de școala și pedagogia secolului al XIX-lea: *viața afectivă* – și a unui gen de creație proprie omului, cu o deosebită forță educativă – *arta*, sub toate formele ei.

1.3. Educația extrașcolară

După ce secole de-a rîndul societatea a depus efortul pentru a școlariza un număr cît mai mare de copii și tineri, acum, în jurul anului 1900, cînd în unele țări crescuse mult numărul celor cuprinși în învățămîntul secundar, se face constatarea că educația școlară nu reușește să asigure dezvoltarea tineretului sub toate aspectele. Sînt depistate o serie de lacune în dezvoltarea morală, fizică și estetică a tineretului școlar. Insistînd asupra instrucției, școala îl ținea pe tînăr departe de frumusețile naturii, subaprecia necesitatea dezvoltării lui fizice și nu oferea posibilități mai largi de cultivare a civismului.

Din necesitatea completării educației școlare se dezvoltă, încă de la începutul secolului, o adevărată mișcare pentru *educația extrașcolară*. Astfel, în 1901 se creează, în Germania, o asociație a tineretului școlar denumită „Pășările călătoare” (*Wandervogels* – *wandern* = a călători și *vogel* = pasăre). Asociația organiza excursii în natură, punînd accentul pe cultivarea rezistenței fizice, a disciplinei, a dragostei pentru natură și cîntec.

Dintre numeroasele organizații extrașcolare din acea perioadă – și care exprimau necesitatea depășirii caracterului oarecum limitat al educației școlare – cea care s-a impus și a căpătat o largă extensiune în numeroase țări a fost *scutismul* (*scout* = cercetaș), înființat în 1908.

Creatorul acestei organizații extrașcolare, englezul BADEN-POWELL (1867-1941), avea în vedere, în primul rînd, tineretul școlar din mediul urban, căruia îi oferea posibilitatea desfășurării unui evantai larg de activități în mijlocul naturii.

Baden-Powell observase că tinerii se simt în mod deosebit atrași spre acțiuni îndrăznețe, cu caracter de explorare, de pionierat. Astfel de acțiuni îi atrag ca un joc, și ele chiar au, în desfășurarea lor, elemente de joc. Scutismul constituia – în concepția creatorului său – tocmai încercarea de a folosi, în scopuri educative, tendința spre joc a adolescenților (2a, pp. 207-210).

Scopul scutismului era de a-i învăța pe tineri disciplina, de a dezvolta spiritul de observare, capacitatea de rezistență fizică, de a le forma o serie de deprinderi (de lucru manual, de igienă, de comportare, de acordare a primului ajutor celor răniți) și de a le cultiva patriotismul.

Nu ne interesează aici modul de organizare a scutismului, evoluția, realizările și limitele sale; am vrut numai să depistăm direcțiile principale ale activității extrașcolare. Se cuvine să fie reținut nu numai faptul că aceasta avea o arie de cuprindere mai largă decît activitatea școlară, ci mai ales că ea își propunea să ia în considerare gusturile și interesele tinerilor, că le oferea prilejul unui contact mai de durată cu

natura, că urmărirea nu numai cultivarea inteligenței, ci și a afectivității, a voinței (curaj, îndemânare, promptitudine în luarea deciziilor) (6, pp. 996-997).

Toate acestea constituiau încă o formă de manifestare a reacției epocii față de caracterul intelectualist al școlii tradiționale.

1.4. Constituirea unei științe despre copil – „paidologia“

Pedagogia secolului al XIX-lea a urmărit cu precădere problemele educației școlare, punând accentul pe relevarea scopului educației și a mijloacelor corespunzătoare realizării acestuia. Practica școlară însă – mai ales acum când numărul elevilor cu care lucra direct educatorul era destul de mare – a pus în evidență necesitatea cunoașterii copilului ca o condiție a educării lui.

Cercetările de psihologie din a doua jumătate a secolului, îndeosebi acelea ale lui WILHELM WUNDT (1832-1920) în Germania și THÉODULE RIBOT (1839-1916) în Franța, au atras și ele atenția asupra importanței cunoașterii vieții psihice. Așa se face că spre sfârșitul secolului, când creștea interesul pentru educația din „școlile noi“, când practica educativă simțea tot mai puternic nevoia cunoașterii „materiei prime“ ce se cerea „prelucrată“, în școală apar preocupări pentru cunoașterea copilului. Este și aceasta o formă a reacției față de școala și pedagogia tradițională axate pe educator.

Pedagogia începe să fie gândită ca o tehnică a conducerii copilului – o *pedotehnie* (7, pp. 66-67). Semnificativ pentru spiritul înnoitor care se manifesta în teoria și practica educației este faptul că, în 1896, un tânăr om de știință american – OSKAR CHRISMAN – dă unei teze de doctorat, prezentate la Universitatea din Jena, titlul de *Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes* (*Paidologie. Schiță pentru o știință a copilului*). În această lucrare, O. Chrisman cercetează următoarele teme: I. Copilul în istorie; II. Copilul de azi; III. Un curs pedologic de laborator. 1. Câteva indicații practice. 2. Aparatele. 3. Măsurări. 4. Observații. 5. Experiențe: a. forța corpului, b. capacitatea vitală, c. auzul, d. văzul (7, p. 67, nota 1).

Chiar dacă această lucrare era, după cum spune Emile Planchard, „mai mult un manifest decât o contribuție pozitivă la studiul copilului“ (2c, p. 29), ea marchează încă un moment în seria acelor care au dus spre conturarea unei noi concepții asupra educației, concepție care, așa cum se va vedea, va pune în centrul preocupărilor sale copilul.

Că orientarea interesului cercetătorilor pentru viața copilului nu era singulară o dovedesc numeroasele lucrări care apar în aceeași perioadă și care adoptă, în titlu, termenul lui O. Chrisman. Astfel de lucrări au publicat E. BLUM (1899), J. JOTEYKO (1908), M. C. SCHUYTEN (1911). Acesta din urmă este și fondator al primului laborator de pedologie (1899).

A existat chiar tendința de a se pune semnul egalității între pedologie și pedagogie, de a i se extinde aria de cuprindere asupra întregului fenomen educativ; mai mult, a fost considerată de unii ca singura pedagogie științifică. Așa apare, de pildă, în concepția lui V. MIRGUET care publica, în 1905, *La Pédologie ou Pédagogie scientifique*.

1.5. Secolul XX – un „secol al copilului“

Poate nicăieri, în acea perioadă din jurul anului 1900, reacția față de școala și educația tradițională n-a avut un caracter mai incisiv, iar pledoaria pentru o nouă atitudine față de copil n-a avut un ton mai cald ca în scrierea, intitulată sugestiv – *Secolul copilului*, apărută în 1900 și semnată de scriitoarea suedeză ELLEN KEY (1849-1926).

Crescută ea însăși după principiile pedagogiei din *Émile*, această entuziastă și curajoasă luptătoare pentru drepturile femeii a preluat de la J.-J. Rousseau nu numai ideile pedagogice fundamentale, ci și sarcasmul cu care critica vechea educație, căldura cu care apăra copilul, ca și verva cu care își susținea propriile idei.

Secolul copilului nu este o carte care să conțină idei cu totul noi; nu este nici o operă de erudiție. Cu toate acestea, fără ea, Ellen Key ar fi rămas o modestă scriitoare, autoare a mai multor lucrări cu caracter eseistic (*Individualism și socialism*, 1895; *Mișcarea pacifistă și cultura*, 1908; *Mișcarea feministă*, 1909; *Războiul, pacea și viitorul*, 1916 etc.).

Cum se explică atunci largul ecou pe care această scriere l-a avut în mișcarea pedagogică a vremii? Prin faptul – credem – că autoarea ei a intuit specificul, sub aspect educativ, al aceluși moment ce coincidea cu un început de secol: căutarea unui nou sistem de educație, care să pună în centrul preocupărilor sale copilul, cu particularitățile proprii copilăriei. Deși tendința abia se contura, scriitoarea are meritul de a-i fi prins semnificația și de a fi stimulat manifestarea ei: „Lucrul cu totul nou în epoca noastră este studiul psihologiei copilului și teoria educației care derivă de aici“ (8, p. 74).

Mai mult – și de data aceasta intuiția ei anticipează o teză fundamentală a educației permanente – se va încerca, în acest secol, ca unele din trăsăturile specifice copilăriei să se păstreze și la vârsta maturității.

Principalele critici formulate la adresa sistemului de educație al epocii vizau, îndeosebi, atitudinea față de copil: tendința de înăbușire a naturii copilului, de formare a unor oameni care aspirau mai mult să semene între ei decât să se diferențieze, dispuși, mai ales, să conserve vechile tradiții, decât să creeze noi valori.

În ultimă instanță, Ellen Key se împotriva tendinței de socializare excesivă, realizată în școală printr-o educație autoritară, care pune pe prim plan actul conducerii copilului de către educator, lipsindu-l de libertatea de a-și manifesta individualitatea și de a-și dezvolta originalitatea. După ce distrugea personalitatea copilului, școala veche continua să creadă că poate forma adulți cu personalitate!

Există în *Secolul copilului* un paragraf, deseori citat, în care sînt sintetizate și esențializate atît critica pe care autoarea o aduce practicii educative a vremii și teoriei pedagogice pe care aceasta se întemeia, cît și crezul său pedagogic: „Reforme izolate în școala modernă nu vor înscăuna nimic atît timp cît prin ele nu se va pregăti conștient marea revoluție, aceea care va distruge întregul sistem actual pînă nu va mai rămîne din el nici o singură piatră. Ar trebui să vină un reflux, iar vasul pedagogiei să păstreze numai pe Montaigne, Rousseau, Spencer și noua literatură care tratează

pedagogia copilului. Atunci când vasul ar fi readus pe uscat, oamenii n-ar mai construi școli; n-ar mai planta decât vii unde profesorii ar avea datoria să ridice strugurii pînă la buzele copiilor, în loc ca aceștia să trebuiască să guste, ca astăzi, un must mult mai diluat de civilizație“ (8, p. 95).

Teoriile pedagogice pe care Ellen Key ar vrea să le vadă salvate de „potop“ sînt cele care au în vedere o „*educație naturală*“, în sensul că țin seama de cerințele firești ale copilului și asigură dobîndirea cunoștințelor prin experiența sa personală.

Într-un moment în care teoreticienii educației își îndreptau cu prioritate atenția spre copil și legile sale de dezvoltare, pedagogul suedez lansează – într-o formă literară care o amintește pe aceea a lui Rousseau – o caldă chemare pentru respectarea copilăriei, a legităților de dezvoltare a ființei umane în creștere: „Atît timp cît tatăl și mama nu-și vor pleca fruntea în țărîină, în fața măreției copilului; atît timp cît nu vor înțelege că vorba «copil» nu este decît o altă expresie pentru ideea de «majestate»; atît timp cît nu vor simți că în brațele lor doarme viitorul însuși, sub înfățișarea copilului, că la picioarele lor se joacă istoria, nu-și vor da seama că au tot atît de puțin dreptul și puterea de a dicta legi acestei noi ființe pe cît n-au puterea și nici dreptul de a impune legi în mersul astrilor“ (8, p. 72).

Să se acorde, așadar, copiilor tot atîta stimă și prețuire cît, considera Ellen Key, se cuvenea unui cap încoronat; de aici va rezulta deplina lor libertate în orice activitate, pentru ca fiecare să aibă propria sa voință, propriile sale gînduri, putînd deveni astfel autentice personalități. Dacă Froebel lansase, pentru epoca sa, lozinca „să trăim pentru copiii noștri“, pedagogul suedez propune înlocuirea ei cu alta, mai realistă: „să lăsăm copiii să trăiască!“ (8, p. 90).

„Majestatea sa copilul“, de care vorbește Ellen Key, nu este în nici un caz un prințisor în jurul căruia se foiesc slujitorii puși să-i ghicească și să-i îndeplinească gîndurile. Dimpotrivă, metafora sa vizează de fapt un singur aspect: libertatea copilului de a acționa potrivit cerințelor naturii sale, evitarea oricărei constrîngerii. Autoarea *Secolului copilului* este considerată, pentru acest motiv, ca unul din reprezentanții principali ai educației libere, alături de L. N. Tolstoi. Ca și pedagogul rus, Ellen Key vede în intervenția directă a educatorului asupra copilului o sursă de deformare a naturii acestuia. În concepția sa, ar trebui ca, de cele mai multe ori, să se treacă cu vederea greșelile copilului, iar intervenția educatorului, a adultului în genere, să nu vizeze decît organizarea mediului care să-i permită manifestarea liberă, ocrotindu-l, totodată, de contacte dăunătoare; să se acorde însă toată atenția supravegherii conduitei celor din jur și, mai ales, a educatorilor înșiși.

Este adevărat, Ellen Key nu avea în vedere renunțarea la orice îngrădire a comportamentului copilului; el trebuie să învețe să se supună legilor vieții, obișnuințelor familiale – a aceloră însă care nu contravin legilor naturii (9, p. 18). Toate acestea se înțeleg și se deprind mai ales în contactul direct cu viața, cu realitatea simplă – adevăratul educator al copilului – fără ca altcineva să încerce să scoată pentru el spini din trandafiri (8, p. 57).

Unei tendințe de socializare exagerată, care ducea la ștergerea diferențierii dintre oameni, Ellen Key îi opune – în spirit rousseauist și tolstoian – un nou *individualism* care va găsi curînd adepți, dar și potrivnici. Din dorința de a apăra

individualitatea copilului de intervenții inoportune, autoarea *Secolului copilului* nu se oprește asupra rolului socializator al educației. Mai mult, ea preferă educația în familie, considerată ca fiind mai aptă să asigure respectarea individualității copilului. Școala urma să fie frecventată abia de la vârsta de 15 ani.

Instituția de învățământ pe care o avea în vedere acest pedagog – „școala viitorului” – trebuia să se caracterizeze prin următoarele însușiri:

- să fie o școală mixtă, în vederea educării spiritului de cooperare între sexe;
- programele școlare să se constituie prin gruparea anumitor discipline de învățământ (istorie și istoria literaturii, geografie și științele naturii etc.), realizându-se un „tot indivizibil”; aceste discipline se vor predă însă succesiv și nu concomitent (iarna – matematică, iar primăvara – științele naturii);
- procesul instructiv să fie dominat de activitatea personală a elevului, de contactul nemijlocit cu realitatea în întreaga perioadă de studiu; „activitatea personală este lucrul esențial” (5, p. 97), copilul fiind lăsat să vadă, să observe, să descopere, fie că este vorba de munca intelectuală, de munca fizică (grădinărie, tâmplărie, legatul cărților etc.) sau de sport.

Trebuie să recunoaștem că Ellen Key a intuit, într-adevăr, câteva din caracteristicile școlii din secolul XX, așa cum s-au conturat ele pe baza concepției „educației noi”, căreia ea însăși i-a deschis o cale largă prin ideile sale pedagogice. Mai mult, ea a intuit și necesitatea unei educații școlare realizate în perspectiva educației permanente. Numai atunci – scria pedagogul suedez – școala va deveni locul unde se învață pentru viață, când ea va pregăti tineretul să continue singur, tot timpul vieții, opera de instruire începută.

Există în *Secolul copilului* un paragraf pe care cu ușurință l-am putea trece pe seama unui filosof existențialist contemporan și prin care se relevă rolul școlii în pregătirea tinerei generații pentru autoeducație: „Trebuie să-l învățăm pe copil cât mai curând posibil ce înseamnă libertatea și primejdiile alegerii personale, dreptul și responsabilitatea voinței personale, condițiile și datoriile experienței personale. Rezultatul cel mai frumos al educației este de a plasa pe fiecare individ, singur, în fața conștiinței sale” (8, p. 91).

Ellen Key are dreptate, fără îndoială; educația școlară își atinge unul din obiectivele ei importante dacă pregătește elevul pentru autoeducație. Aceasta presupune însă cultivarea capacității de autostăpânire; nu poate fi vorba de autoeducație, de orientare voită spre un scop, urmărit printr-un efort susținut, dacă nu există o deprindere elementară de autostăpânire. În general, adepții educației libere au o reprezentare falsă despre natura copilului, atribuindu-i însușiri pe care acesta nu le are. Se considera că este suficient să i se lase deplina libertate de manifestare pentru ca să aibă loc o dezvoltare cu consecințe pozitive pe plan etic.

În realitate, natura copilului, deosebit de complexă, este dominată de tendințe contradictorii – unele egoiste, anarhice, altele de atașare față de cei din jur, de ordine. Aflat într-o perioadă de intensă creștere, copilul are nevoie de educator nu numai pentru a-l apăra de influențe dăunătoare, ci și pentru a-l îndruma în efortul său de integrare în viața socială. Reprezentanții „educației libere” au o înțelegere falsă și asupra scopului educației. Acesta nu le apare ca având un caracter social-obiectiv;

adepti ai individualismului, ei au oroare de ideea de integrare în societate, de orice scop care se raportează la societate. În realitate, copilul are nevoie de o îndrumare spre ceea ce se consideră ca fiind valori autentice ale societății în care trăiește. Evident, „socializarea” nu înseamnă o totală și forțată subordonare a sa față de adulți; copilul poate fi educat, influențat fără ca să i se distrugă spontaneitatea, originalitatea. De fapt, așa cum se va vedea, o bună parte a efortului pedagogiei secolului XX s-a îndreptat spre realizarea unui echilibru între intervenție și nonintervenție, între o educație directivă și una nondirectivă.