

A TRANSMITE,
A ÎNVĂȚA

Colecția Perpetuo

Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi

A TRANSMITE,
A ÎNVĂȚA

Traducere din limba franceză de Doina Jela

Spandugno

Am trăit o bătălie în câmpul educativ, între două tabere: cea a părinților și cea a profesorilor. Într-o vreme, în România, se vorbea despre „bătăliea pentru învățământ”. Aceasta era o bătălie în care se luptau două tabere: cea a părinților și cea a profesorilor. Într-o vreme, în România, se vorbea despre „bătăliea pentru învățământ”. Aceasta era o bătălie în care se luptau două tabere: cea a părinților și cea a profesorilor.

Am trăit o bătălie în câmpul educativ, între două tabere: cea a părinților și cea a profesorilor. Într-o vreme, în România, se vorbea despre „bătăliea pentru învățământ”. Aceasta era o bătălie în care se luptau două tabere: cea a părinților și cea a profesorilor.

Am trăit o bătălie în câmpul educativ, între două tabere: cea a părinților și cea a profesorilor. Într-o vreme, în România, se vorbea despre „bătăliea pentru învățământ”. Aceasta era o bătălie în care se luptau două tabere: cea a părinților și cea a profesorilor.

Am trăit o bătălie în câmpul educativ, între două tabere: cea a părinților și cea a profesorilor. Într-o vreme, în România, se vorbea despre „bătăliea pentru învățământ”. Aceasta era o bătălie în care se luptau două tabere: cea a părinților și cea a profesorilor.

661 PARTEA A II-A
 681 PUNCTE DE RESISTENȚĂ ALE RESISTENȚEI
 772 *Idioma și cultura*
 777 *Transmiterile în sfera familială*
 828 *10 noțiuni esențiale*
 868 *Transmiterile pălăntăie și cultura*
 71 *Transmiterile morale*
 92 *Transmiterile cognitive*
 97 *Transmiterile de transmitere*

CUPRINS

97
 104
 111
 112
 113
 114
 115
 116
 117
 118
 119
 120
 121
 122
 123
 124
 125
 126
 127
 128
 129
 130
 131
 132
 133
 134
 135
 136
 137
 138
 139
 140
 141
 142
 143
 144
 145
 146
 147
 148
 149
 150
 151
 152
 153
 154
 155
 156
 157
 158
 159
 160
 161
 162
 163
 164
 165
 166
 167
 168
 169
 170
 171
 172
 173
 174
 175
 176
 177
 178
 179
 180
 181
 182
 183
 184
 185
 186
 187
 188
 189
 190
 191
 192
 193
 194
 195
 196
 197
 198
 199
 200
 201
 202
 203
 204
 205
 206
 207
 208
 209
 210
 211
 212
 213
 214
 215
 216
 217
 218
 219
 220
 221
 222
 223
 224
 225
 226
 227
 228
 229
 230
 231
 232
 233
 234
 235
 236
 237
 238
 239
 240
 241
 242
 243
 244
 245
 246
 247
 248
 249
 250
 251
 252
 253
 254
 255
 256
 257
 258
 259
 260
 261
 262
 263
 264
 265
 266
 267
 268
 269
 270
 271
 272
 273
 274
 275
 276
 277
 278
 279
 280
 281
 282
 283
 284
 285
 286
 287
 288
 289
 290
 291
 292
 293
 294
 295
 296
 297
 298
 299
 300

PARTEA I
 CONSACRAREA CELUI CARE ÎNVAȚĂ

1. De la societatea de tradiție la societatea cunoașterii.
 Individul și știința.....15
 Societate a cunoașterii: natura unei rupturi.....16
 Tradiție, transmitere.....20
 Compromisul școlar și disoluția sa.....23
 Întoarcerea transmițerii.....29
 Transmițeri clandestine.....32
 A dobândi și a primi.....34
 2. Revoluția actului învățării.
 Ivan Ilici și școala.....36
 Emanciparea cunoașterii.....37
 Rețeaua eliberatoare.....41
 Organizarea comunicării sociale.....44
 Reușita secolului.....49

PUNCTE DE REZISTENȚĂ ALE TRANSMITERII

3. Transmitterile în sânul familiei.....	57
<i>O noțiune echivocă.....</i>	58
<i>Transmiteri psihice.....</i>	65
<i>Transmiteri morale.....</i>	71
<i>Transmiteri cognitive.....</i>	77
<i>Ruptură în transmitere?.....</i>	87

4. Maeștri și discipoli.....	97
<i>Meserii și maeștri.....</i>	100
<i>De ce discipoli?.....</i>	104
<i>Timp, inițiere, pasiune, înzestrare.....</i>	115

PARTEA A III-A

CUM ÎNVĂȚĂM? TEORII ȘI DEZBATERI

5. Educație și recapitulare: forța unei paradigme.....	127
<i>Evoluție, individualizare, educație.....</i>	127
<i>Kieran Egan: originea ideilor false în educație.....</i>	132
<i>Spencer: dezvoltarea psihologică și învățământul.....</i>	133
<i>Orizontul evoluționist al psihologiei copilului.....</i>	139
<i>De la recapitularea biologică la recapitularea culturală.....</i>	149
<i>Cinci forme de inteligență.....</i>	150
<i>Un mit modern.....</i>	153
6. Natură sau cultură? Piaget versus Vîgoțki.....	159
<i>Complementari sau opuși?.....</i>	159
<i>Piaget: o embriologie a inteligenței.....</i>	161
<i>Inteligența ca obiect.....</i>	162

<i>Metoda.....</i>	166
<i>Dezvoltarea cunoașterii.....</i>	168
<i>Ideea de stadiu.....</i>	172
<i>Cotitura epistemologică.....</i>	178
<i>Piaget și educația.....</i>	182
<i>Lev Vîgoțki: dezvoltare, istorie și cultură.....</i>	186
<i>Biologicul și socialul.....</i>	187
<i>Învățare și dezvoltare.....</i>	192
<i>Concepte spontane și concepte științifice.....</i>	197

PARTEA A IV-A

PENTRU O FENOMENOLOGIE A ÎNVĂȚĂRII

7. Cititul, scrisul, socotitul.....	207
<i>Resursele limbajului.....</i>	210
<i>Labirintul semnificației.....</i>	216
<i>Cum domesticim abstracția.....</i>	219
<i>Dificultatea de a învăța.....</i>	225

PARTEA A V-A

MAI TREBUIE SĂ ÎNVĂȚĂM ÎN ERA INTERNETULUI?

8. Promisiuni și iluzii ale mării revoluții.....	231
<i>Nașterea unei noi „ființe umane”?.....</i>	231
<i>Despre ce schimbări vorbim?.....</i>	242
<i>Cultura ecranelor.....</i>	243
<i>Despre influența Internetului asupra minților.....</i>	251
<i>Informație și cunoaștere.....</i>	259
<i>A învăța fără obligații și sancțiuni.....</i>	265
<i>Mai avem nevoie de școală?.....</i>	270
Școala viitorului.....	275

PARTEA I

CONSACRAREA CELUI CARE ÎNVĂȚĂ

1.

De la societatea de tradiție la societatea cunoașterii *Individul și știința*

Obiectivul acestei cărți este dublu. Dorim mai întâi să elucidăm natura transformării profunde care a bulversat sistemele educative în ultimii 40 de ani. În acest domeniu, ca și în multe altele, anii 1970 au fost scena unei modulații majore, care e departe de a se reduce la o schimbare în metodele pedagogice. Ipoteza pe care ne propunem s-o explorăm este că am trecut definitiv de la o *societate de tradiție* la o *societate a cunoașterii*. Bascularea aceasta s-a tradus, în ordinea școlară, prin înlocuirea cu *un model centrat pe actul de a învăța*, a unui model anterior care rămânea axat, în ciuda tuturor evoluțiilor sale, pe *imperativul de a transmite*.

Cea de-a doua ipoteză a noastră este că această schimbare fundamentală de filosofie se află la originea unora dintre problemele cele mai spinoase cu care se confruntă azi activitatea educativă. Probleme care, înainte de a fi pedagogice, sunt de natură epistemică. Ele țin de conceptul de cunoaștere și de

căile de acces la aceasta pe care conceptul respectiv le presupune. Este cea de-a doua parte a lucrării. Saltul acesta cultural și civilizațional de la un model implicit la un altul ne obligă să ne punem din nou, la modul serios, întrebarea: *ce înseamnă a învăța?* Căci plasarea în prim-plan a activității celui care învață, a subiectului învățării, are drept efect să scoată în evidență cât de puține lucruri știm noi despre operațiile intelectuale pe care îi cerem elevului să le efectueze. A învăța înseamnă altceva decât a cunoaște – a cunoaște presupune să fi învățat deja. Or, atunci când se pune problema de a aborda învățarea și căile acesteia, noi avem astăzi tendința să privilegiem modelul cunoașterii științifice, cu riscul însă de a ne înșela asupra specificității sale. În plus, nu scăpăm așa ușor de transmitere. Alungată pe ușă, intră înapoi pe fereastră. Ea rezistă, și rezistă nu doar ca inerție istorică. Ea constituie în realitate o dimensiune de neeliminat și orice demers pedagogic rațional trebuie să țină cont de ea.

Pe scurt, problema accesului la disciplinele științifice trebuie reluată de la capăt. Ambiția noastră nu este să o rezolvăm, ci să o semnalăm și să contribuim la o punere cât mai corectă a problemei.

Societate a cunoașterii: natura unei rupturi

A pune corect problema, în cazul nostru, începe prin a-i identifica originile. Problema nu a picat din cer. Nu rezultă dintr-un capriciu care i-a apucat subit pe membrii tribului pedagogic. Suntem victimele unui seism care a revoluționat bazele și repererele epistemice ale sistemelor noastre de învățământ. Un autor german, Gerhard de Haan, exprimă această realitate în termeni frapanți: „Trăim sfârșitul educației tinerei

generații de către generația precedentă, care există de la originile noastre.”¹ Un dat care părea să meargă de la sine s-a pierdut. Nu scria oare un spirit atât de greu de suspectat că ar fi un tradiționalist, ca Gramsci, pasionat de pedagogiile noi, în *Căminele de închisoare*, la sfârșitul anilor 1920: „În realitate, fiecare generație educă noua generație, adică o formează, iar educația este o luptă împotriva instinctelor legate de funcțiile biologice elementare, o luptă contra naturii, pentru a o domina și a crea omul «actual» cu epoca sa.”² Dar afirmația lui nu făcea decât să reia, în substanță, definiția avansată de Durkheim, într-un text faimos, cu câțiva ani înainte: „Educația este acțiunea exercitată de generațiile adulte asupra celor care nu sunt coapte încă și pregătite pentru viața socială. Ea are ca obiect să dezvolte la copil un anumit număr de predispoziții fizice, intelectuale și morale cerute din partea lui, atât de societatea politică în ansamblul ei, cât și de mediul particular căruia îi este în mod special destinat.”³ O definiție asupra căreia mințile cele mai diferite au putut atunci să cadă de acord cu ușurință.

Tocmai acest cadru de gândire s-a prăbușit, cu ideea prevalenței transmisiei, pe care o implica el. El nu era, cum păruse, natural, ci ținea de o formă socială instituită care prelungea, până în modernitatea avansată, spiritul vechilor societăți de tradiție. El s-a dislocat definitiv sub efectul valului de „detradiționalizare” și individualizare caracteristic anilor

¹ Gerhard de Haan, *Die Zeit in der Pädagogik. Vermittlungen zwischen der Fülle der Welt und der Kürze des Lebens*, Belts, Weinheim, 1996, p. 121. (n.a.)

² Antonio Gramsci, *Carnets de prison* [Însemnări din închisoare], Gallimard, Paris, 1996, vol. I, p. 115. (n.a.)

³ Definiția este extrasă din articolul „Educație” din *Noul dicționar de pedagogie* al lui Ferdinand Buisson, reluat postum în volumul *Éducation et sociologie* (1922), PUF, Paris, 1989, p. 51. (n.a.)

1970. Un val care a coincis cu instituirea unei societăți putând fi numită pe drept „a cunoașterii”. Expresia se aplică mai ales, e adevărat, domeniului economic, unde ea desemnează rolul preponderent dobândit de activitățile de cercetare și dezvoltare¹. Admite să i se dea un sens mai larg, recunoscând în ea societatea în care disciplinele științifice moderne ajung la postul de comandă în sânul funcționării colective. În acest nou cadru se inserează mutația pedagogică care ne interesează. Ea constă în faptul că acordă primul rol, dacă nu cumva rolul exclusiv, actorului activităților de învățare, în defavoarea rolului atribuit până atunci transmițerii, pe baza asimilării sale tacite cu subiectul cunoașterii.

S-a petrecut cu această ocazie disoluția *compromisului* care a prezidat destinul școlii moderne de la nașterea ei. Disoluția comportă o față vizibilă și o față invizibilă, lucru de care ne dăm seama retrospectiv. Printr-o latură a ei, cea vizibilă, era legată de regimul modern al cunoașterii, așa cum este el exemplificat de științe, un regim centrat pe *subiectul rațional* și definit în practică prin folosirea *metodei*. Acest ultim concept este atât de încorporat în modul nostru de a gândi, încât ne este greu să regăsim dimensiunea rupturii pe care o aduce Descartes, când îl alegem ca emblemă și poartă de acces în „noua filosofie”. Este totuși conceptul care rezumă cel mai bine specificitatea școlii moderne, care este aceea de a se organiza în jurul achiziției *științelor metodice*. Dar, prin cealaltă latură, latura invizibilă, această modernitate nu împiedica școala să se acomodeze în secret cu universul tradiției. Ea și-a reappropriat

¹ Reper cronologic interesant, apariția sa este semnalată încă de la sfârșitul anilor 1960 de observatori lucizi ca Peter Drucker (*The Age of Discontinuity*, 1969), sau Daniel Bell (în articolele pregătitoare la *The Coming of Post-Industrial Society*, 1973). (n.a.)

modelul cultural și epistemic, pentru a-l combina cu achizițiile modelului modern al cunoașterii. A trăit vreme de patru secole pe asocierea instabilă între mobilizarea rațiunii și transmiterea tradiției. Istoria ei este istoria renegocierilor constante între aceste două logici antagoniste. Fără surpriză, figura modernă a subiectului rațional n-a încetat să câștige în importanță, în defavoarea logicii vechi a autorității trecutului, până la punctul că ea a eliminat-o până la urmă de peste tot. Noutatea situației noastre rezidă în acest exclusivism. Stâlpul de susținere ascuns al ordinii școlare clasice a dispărut, fără să lase în arenă decât axul său oficial. Dar departe de a simplifica datele problemei, cum am fi putut spera, acest deznodământ al unei lungi tensiuni a complicat-o considerabil. El a scos la suprafață o gamă întreagă de probleme neașteptate pe cei doi versanți ai compromisului de origine, referitoare la actul învățării, ca și la cel al transmițerii de care este exclus să ne putem lipsi – trebuie să remarcăm că niciodată nu s-a vorbit atât despre transmitere cum se vorbește de când s-a renunțat în practică la ea.

Este o cotitură care ne obligă să reluăm totul de la zero, fără securitatea pe care ne-o aducea tuturor aceste compromisuri împletite subtil de-a lungul unor secole întregi. Practicienii educației, ele le furnizau un cadru operator verificat, în vreme ce pentru inovatori ele constituiau un termen negativ de comparație sugestiv. Și unii și ceilalți se trezesc la fel de dezarmați azi¹. Sistemul educativ se află în suferință, iar imaginația pedagogică n-o duce nici ea prea bine.

¹ Am explorat consecințele acestei detraditionalizări în discuția despre „sensul științelor” din *Conditions de l'éducation* [Condițiile educației], Stock, Paris, 2008. (n.a.)

Fără a intra cu adevărat în această poveste care trebuie scrisă de la un capăt la altul, este indispensabil să definim un pic conceptele de tradiție și de transmitere, cu scopul de a clarifica prin contrast gravitatea rupturii produse de ideea modernă de cunoaștere și urmările pedagogice ale acesteia.

Nu există societate care să nu se confrunte cu o problemă de educație, în măsura în care ea se sprijină pe o cultură de o anumită stabilitate și este alcătuită din ființe vii care se nasc și mor. Ea are deci nevoie să-și asigure reproducerea culturală, procurându-le noilor veniți cheile și codurile unui univers a cărui responsabilitate și-o vor asuma pentru o perioadă de timp. Se întâmplă că pe durata lungă a istoriei umane, această transmitere care trebuie să aibă loc în toate cazurile a luat forma deosebit de riguroasă a *inculcării unei tradiții*. Trebuie să înțelegem prin tradiție, în sensul primordial al termenului, sensul său religios, nu simpla fidelitate față de cutumele ancestrale, ci supunerea la modele fondatoare repute, preluarea imperativă a unui ordini stabilite la origine și destinate să se perpetueze identică de-a lungul reînnoirii generațiilor. În cadrul unei asemenea supuneri față de legea trecutului, educația tinde să se confunde cu transmiterea unei moșteniri intangibile, indiferentă în ea însăși la particularitatea individuală a celor care o încarnează succesiv, a căror singură problemă este să se dovedească la înălțimea celor ce i-au precedat și, în același timp, să vegheze la prezervarea acestei comori ancestrale de către descendenții lor.

În afară de identitatea colectivă garantată prin devotamentul comun față de fundamentele sacre, ceea ce se transmite, astfel, este mai întâi identitatea genealogică, esențială în

societățile de tradiție, structurate în general pe rudenie. Transmiterea începe cu numele și legătura de sânge; ea trece prin înscrierea într-o descendență, printr-un atașament la un neam, la o ancestralitate. Odată cu nașterea, ceea ce se transmite, adesea, este statutul ereditar, locul în societate, rangul pe care ești destinat să-l ții și obligațiile care decurg din el. Statut social comun inseparabil de o stare sau de o meserie exercitată „din tată-n fiu”, după o formulă care s-a perpetuat până la noi. Caz particular și privilegiat, cel al transmiterii patrimoniului, al bunurilor familiale, atunci când survine moartea și, odată cu ea, moștenirea legală. Dar în afară de acest moment special, transmiterea este un fenomen permanent în viața socială, direcționat spre copii și spre tineret. Ea se referă în primul rând la cutumele sociale, la codurile elementare care prezidează coexistența, ceea ce numim civilitate. Ea se referă la credințele împărtășite și la bagajul de cunoștințe de toate felurile, începând de la cele din mediul natural, la cea referitoare la universul supranatural. Cunoștințe distribuite în diverse modalități, în funcție de domeniul, vârste și funcții. Fără să intrăm în detalii, discernem de la început că vom avea două feluri de transmitere, două modalități fundamentale prin care aceasta se realizează. Vom avea o transmitere spontană, rezultată din imersiunea într-un mediu care penetrează și îl modelează pe noul venit, fără să fie nevoie de mai mult decât de contacte cotidiene pentru a interzice, sfătui, explica. Și apoi, va exista o transmitere expresă, necesitând o mobilizare specială a inițiatorilor și a neofitilor, fie că este vorba de gesturile unei meserii sau de însușirea unui mesaj rezervat celor puțini (în ordinea supranaturală, în mod electiv). Dar asta nu va împiedica transmiterea expresă să treacă în mod esențial prin canalul imitației și al incorporării progresive, asemenea activităților obișnuite ale existenței colective.

În acest cadru, trebuie să rezervăm un loc aparte transmi-
 terii și învățării de un fel original care apar odată cu inven-
 tarea scrisului. Odată cu ea, se naște școala propriu-zisă, ca loc
 social distinct, întrucât dobândirea meseriei de scrib și însu-
 șirea unei culturi scrise reclamă, ca nicio alta, o inițiere care
 nu seamănă cu nicio alta, atât prin modalitățile sale concrete,
 cât și prin durata ei. Scrisul deschide noi posibilități gândirii,
 prin fixarea enunțurilor și revenirea reflexivă asupra semnifi-
 cației lor pe care ea o autorizează, așa cum se știe foarte bine
 din lucrările lui Jack Goody. Făcând acest lucru, scrisul aduce
 celui care îl stăpânește instrumentele unei reflecții distanțate
 și personale. Dar trebuie subliniat în contrapartidă că tocmai
 fixarea conținuturilor poate avea drept efect să întărească exi-
 gența literalității transmi-terii. Ea este intrinsec conservatoare.
 Scriitura, în ea însăși, este în aceeași măsură un vector de con-
 formism, ca și un vector de independență.

Ambivalență remarcabilă, ce explică faptul că scriitura a
 putut, în același timp, sluji să consolideze edificii tradiționale
 și să ofere suport inovației intelectuale.

Un ultim cuvânt despre ideea de cunoaștere asociată sis-
 temului tradiției și transmi-terii în forma ei deplină. Pentru a
 o înțelege bine, trebuie să-i subliniem dimensiunea religioasă
 mai apăsător decât am făcut-o până acum. Faptul că moșteni-
 rea trecutului deține asemenea forță de constrângere se explică
 prin puterea supranaturală cu care este investită. Ea trimite la
 intervenția unor forțe de o altă natură decât aceea a oamenii-
 lor vii și vizibili, acum, dintr-o altă ordine temporală, decât
 cea a timpului scurs de la momentul alcătuirii sale originare.
 Tocmai prin partea invizibilă a spiritului lor stabilesc oamenii
 comunicarea cu acest invizibil fondator. Ei primesc adevăru-
 rile care emană din el și care se imprimă de la sine în mintea

lor, în același fel în care ordinea din lumea lor este dată și li
 se înfățișează ca transmisă și de transmis mai departe. În alți
 termeni, mai filosofici, această cunoaștere prin natura ei *re-*
ceptivă este *directă* și *pasivă*. Ea se efectuează prin contactul
 nemijlocit cu obiectul supus cunoașterii. Activitatea eventual
 necesară pentru a ajunge aici, pentru a urca, de exemplu, spre
 cerul ideilor, constă în a se plasa în ipostaza de a fi pătruns de
 ceea ce trebuie însușit. Dar experiența cea mai comună care
 atestă natura pasivă a cunoașterii este cea a imaginii vizuale,
 înțeleasă ca impresie lăsată de obiectele exterioare asupra sim-
 turilor noastre.

Compromisul școlar și disoluția acestuia

Această foarte sumară evocare este suficientă pentru a
 măsura concomitent nouitatea pe care o reprezintă școala mo-
 dernă și amprenta pe care universul transmi-terii a lăsat-o mult
 timp asupra ei, în pofida acestei rupturi.

Modernitatea avea să se caracterizeze prin dezvoltarea
 instituțiilor specializate de învățământ destinate persoanelor
 laice, a instituțiilor menite să ocupe un loc din ce în ce mai
 important. Este una dintre trăsăturile constitutive ale moder-
 nității. Societățile moderne sunt societăți școlarizate. Această
 dezvoltare instituțională este consecința unei noi concepții
 asupra cunoașterii, care se afirmă mai întâi de o manieră em-
 brionară în sânul a ceea ce numim îndeobște umanism, înain-
 te de a-și căpăta forma sistematică odată cu concepția științifi-
 că a lui Galilei, apoi cu cea a lui Newton. O concepție asupra
 cunoașterii *indirectă* și *activă*, opusă în toate privințele celei
 care a fost descrisă anterior, întrucât spiritul percepe realitatea
 pe care vrea s-o descifreze, pe de o parte, cu ajutorul unor

instrumente care-i furnizează informații altfel inaccesibile, iar pe de altă parte, bazându-se pe construcții teoretice concepute pentru a fi testate de experiență. Dar, în realitate, nu acest model complet dezvoltat îi va servi drept suport și ghid sistemului de învățământ, ci modelul embrionar furnizat de umanism, din cauza puternicelor relații intime pe care acesta le păstrează cu universul transiterii și datorită adecvării pe care acest fapt i-o asigură, la o societate structurată în mare măsură pe religie. Un asemenea aport umanist încorporează totuși, în sistemul școlar care se instituie (în special cel al gimnaziului), un element specific modern, legat de noua ordine a cunoașterii, mai precis elementul numit metodă, care permite determinarea unui progres logic al demersului achizitiv. Originalitatea culturală a școlii moderne va consta în acest recurs la competențe metodologice, cu ceea ce presupun ele ca nucleu organizator, atât din partea celor care le concep, cât și din partea celor care trebuie să și le însușească, adică individul rațional, în mod explicit la curent cu operațiile sale și cu ordinea lor.

O imensă noutate ne deschide deci un spațiu intelectual inedit, dar o noutate temperată și contracarată de reînnoirea cadrului transiterii. O reînnoire ce se petrece mai întâi la nivelul conținutului însuși al culturii școlare legitime, oferit ca atare tinerelor generații, cu un sentiment și el inedit al viitorului personal distinct pentru care individul este nevoie să fie echipat. În ciuda acestei preocupări față de viitor care presează, centrul de gravitație al formării în domeniul „umanioarelor” este în mod categoric paseist. El e tributari unei viziuni idealizate a Antichității greco-latine, care, desigur, nu mai are nicio legătură cu sacralitatea difuză a originilor, caracteristică lumii tradiționale și care constituie chiar o abatere capitală de la constrângerile originilor creștine, fără ca prin asta să se sus-

tragă în vreun fel reverenței obligatorii față de modelele considerate de nedepășit, ale unui trecut fondator. Dar, mai ales, în ciuda noutății instituției și a misiunii sale, spiritul general care îi guvernează funcționarea rămâne reproducerea tradițională a „acțiunii unei generații asupra alteia”, conform definiției pe care Durkheim și Gramsci o vor da încă educației, în vederea perpetuării existenței colective pe plan cultural. Demersul dominant va rămâne amestecul de inoculare lipsită de complexe și de impregnare rutinieră, decurgând din imperativul de a-i incorpora pe noii veniți în lumea care i-a precedat. Asocierea acestui cadru moștenit cu spiritul științelor moderne nu se va petrece fără tensiuni. Prin esența lui, cuplajul unor asemenea contrarii este polemic și instabil. El va alimenta interminabile discuții între conservatori și novatori. Echilibrul care trebuie găsit va fi susceptibil de o mie de versiuni, iar compromisul nu va înceta să se redefinească și să se deplaseze. Și în miezul metamorfozelor, el se va dovedi de o uimitoare stabilitate în fondul său. Va traversa secolele, ca să se dezintegreze foarte aproape de noi¹.

¹ Fără îndoială, nu există exemplificare mai elocventă a compromisului școlar între spiritul tradiției și spiritul științelor metodice, decât tocmai locul pe care limba latină l-a deținut în „educația omului modern”, pentru a relua titlul celebru al lui Eugenio Garin, din secolul XVI-lea în secolul XX. Latina constituia cheia de boltă a unui sistem de transmitere care articula formarea socială a unei elite destinate să-și exercite funcțiile de autoritate și de perpetuare a unei tradiții în același timp antică, creștină și umanistă. Tradiție în sensul deplin al termenului, fiindcă ea înțelegea să mențină viu un model etern de umanitate, sub trăsăturile unei romanități scoase în afara istoriei. Dar asta prin intermediul unui demers pedagogic bazat pe artificialitate gramaticală și cu o intenție în același timp logică și morală, acestea două fiind tipic moderne, în așa măsură încât cei mai fervenți republicani ai secolului al XIX-lea s-au putut recunoaște în ele. Clătinarea, lenta prăbușire, apoi dispariția acestui imperiu al latinei în se-