

COORDONATE ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN EUROPA MODERNĂ

*Cristina Gudin**

Cuvinte-cheie: învățământ, laicizare, tendință, Europa

Keywords: education, secularization, trend, Europe

Importanța educației a fost recunoscută încă din antichitate, conținutul și calitatea sa fiind direct responsabile de profilul moral, competența profesională, apetența pentru frumos, atașamentul față de principiile ridicate la rang de valori de către membrii grupului, înțeles ca familie, comunitate, popor sau stat. Învățământul, ca domeniu prioritar implicat în formarea indivizilor din punct de vedere intelectual, moral, civic, estetic, fizic etc., a captat atenția și a stârnit pasiuni în rândul celor preocupați de configurarea viitoarelor generații, precum și de exercitarea influenței asupra locuitorilor. Din acest considerent, învățământul a reprezentat terenul pe care în epoca modernă s-au confruntat Biserica (instituție care veacuri la rând exercitase monopolul asupra actului educațional) și Statul (tot mai interesat să se își întărească autoritatea asupra populației). Din această confruntare au rezultat importante schimbări în plan educațional, devenite tendințe prin multiplicarea lor la nivel european. Asupra câtorva dintre aceste tendințe intenționează materialul prezent să se oprească, fără a avea pretenția epuizării subiectului. În consecință, apariția unei instituții speciale pentru administrarea domeniului, laicizarea, aplicarea autonomiei universitare, a gratuității și obligativității învățământului primar, asigurarea accesului tuturor copiilor, indiferent de gen, la actul didactic, profesionalizarea corpului didactic, diversificarea rețelei școlare (prin înființarea școlilor politehnice, militare, cu profil sportiv, de arte și meserii, dar și a institutelor de învățământ vocațional), instruirea adulților și diferențierea învățământului liceal în funcție de nevoile elevilor reprezintă aspectele care vor fi tratate în corpul studiului cu ajutorul metodei comparative, analiza impunând evidențierea modului în care s-au materializat tendințele menționate în state precum: Franța, Anglia, Rusia, Austro-Ungaria, Germania, Italia, Belgia sau România.

* Universitatea București, Facultatea de Istorie, b-dul Regina Elisabeta, nr. 4–12, sector 1, e-mail: cristina.gudin@istorie.unibuc.ro

Fără ca ordinea aleasă să reflecte neapărat importanța tendințelor, se impune totuși demararea analizei cu laicizarea, orientare de proporții căreia i se subordonează toate celelalte și care a luat forma unui proces complex și îndelungat, cu mai multe etape, sincope și condiționări, la a cărui impulsivitate curentul iluminist și-a adus o contribuție majoră în calitatea sa de curent antropocentric și raționalist. În esență, secularizarea domeniului educațional a presupus preluarea de către autoritatea laică a mai multor prerogative din mâna Bisericii. Altfel spus, laicizarea învățământului a constat în asumarea de către Stat a finanțării, alocării de localuri, selectării și pregătirii cadrelor didactice, aprobării programelor de studiu ș.a. În Franța, la începutul secolului al XIX-lea, în vremea lui Napoleon Bonaparte, din pricina insuficienței dascălilor publici, a resurselor financiare și a interesului mirenilor pentru deschiderea așezămintelor de instruire, învățământul primar a fost încredințat congregațiilor religioase (de ex. Frații școlilor creștine). Biserica a păstrat importante atribuții școlare până în anii '80, ceea ce însemna că legile de până atunci au confirmat participarea clerului la organizarea și funcționarea domeniului, așa cum a fost cazul legii Falloux din 1852 prin care episcopii erau membri ai consiliilor academice și ai Consiliului superior al instrucțiunii publice, iar preoții participau la inspectarea școlilor primare și aveau dreptul de a decide asupra destituirii ori transferului cadrelor didactice. În acest context, se poate afirma că până la adoptarea legilor lui Jules Ferry statul și biserica s-au confruntat pentru a-și asigura controlul asupra educației, statul impunându-și autoritatea prin actul normativ din 1882.¹

Autorul său, Jules Ferry, se raporta la laicizare ca la extinderea logică a secularizării instituțiilor fundamentale și îi prezenta multiplele avantaje, fiindcă prin ea: se înlătura pericolul răspândirii doctrinelor promovate de congregațiile religioase; se facilita accesul la cariera didactică și pentru persoanele care nu îmbrățișaseră religia oficială; se asigura libertatea conștiinței; învățământul rațional se substituia celui scholastic, bazat pe memorarea mecanică.

Prin legea lui Jules Ferry învățământul, fără a mai fi confesional, devenea moral.² De altfel, încă din 1880 în Franța se convenise în legătură cu excluderea reprezentanților cultelor din Consiliul superior al instrucțiunii, acesta transformându-se într-un organism pur pedagogic, și cu închiderea școlilor aparținând congregațiilor religioase în absența autorizației de funcționare, semn că statul era interesat să exercite un control cât mai strict asupra învățământului.³ Prin

¹ Jaques Georgel, Anne-Marie Thorel, *L'enseignement privé en France du XVIII-e au XX-e siècle* (Paris: Editura Dalloz, 1995), 20–21, 25.

² Louis Legrand, *L'influence du positivisme dans l'oeuvre scolaire de Jules Ferry. Les origine de la laïcité* (Paris: M. Rivière, 1961), 76.

³ Alain Petit, *L'évolution de la législation française en matière d'enseignement* (Paris, 1924), 46.

legea din 1882 instrucția morală și religioasă era înlocuită cu instrucția morală și civică, existând, însă, și alte prevederi care confirmau diminuarea autorității Bisericii, deoarece: învățământul religios devenea facultativ, Ministerul Cultelor pierdea dreptul de a inspecta școlile primare publice și private, institutorii nu mai erau supravegheați de preoți și nu mai depindeau de aceștia.

Departa de a fi încheiat, procesul de laicizare a intrat într-o nouă etapă prin legea Goblet din 30 octombrie 1886 care preciza că selectarea cadrelor didactice pentru școlile publice se va realiza doar din rândul laicilor, obiectivul fiind eliminarea congregaționiștilor din corpul profesoral în termen de 5 ani. Legea și-a produs efectele, așa încât la începutul secolului al XX-lea, au fost închise școlile congregaționiste neautorizate, iar clericilor nu li s-a mai permis să predea.⁴

În Italia laicizarea învățământului primar a fost legiferată în anul 1859, cu precizarea că studiul religiei nu era exclus, fragmentele din catehism prezentate elevilor urmând a fi selectate de către dioceze împreună cu Consiliile provinciale școlare. Totuși, prin legea Coppino din 1867 catehismul și istoria sfântă au dispărut dintre materiile obligatorii, educația religioasă dobândind statut de disciplină facultativă, dar frecventată, în pofida acestui detaliu, de majoritatea elevilor.⁵

În Belgia religia nu făcea parte din programa școlară oficială, dar era predată în afara orelor de curs de clericii diferitelor culte, alternativa fiind ca educația religioasă să rămână în grija părinților, în timp ce în Austro-Ungaria religia era materie obligatorie în ciclul primar și era asumată de clerici ori de profesorii care aveau aceeași confesiune cu elevii.⁶ Totuși, după 1868, odată cu preluarea de către stat a controlului învățământului, acesta încetează să mai fie confesional în imperiul dualist.

În Germania era admisă libertatea instrucției religioase, iar în Anglia, după 1870, coexistau școlile primare confesionale (voluntary schools) cu instituțiile înființate din inițiativa statului unde era permisă studierea limitată a Bibliei (provided schools).⁷

În Rusia, conform decretului din 1864 în consiliile școlare ale districtelor se regăseau și episcopi, Biserica împărțind cu Statul responsabilități, între care indicăm: autorizarea școlilor și a programelor de studiu, acordarea certificatelor de competență pentru cadrele didactice, inspectarea și controlarea așezămintelor primare, furnizarea materialelor didactice și redactarea raportului anual relativ la starea învățământului.⁸ Învățământul era însă laic, chiar dacă în toate

⁴ Geogel, Thorel, *L'enseignement privé*, 30–33.

⁵ Célestin Hippeau, *L'instruction publique en Italie* (Paris: Librairie Académique, 1875), 37.

⁶ Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Paris: Librairie Hachette, 1887), 112.

⁷ I. Botez, *Sistemul de educație englez față de sistemele continentale* (Iași, 1910), 387.

⁸ Célestin Hippeau, *L'instruction publique en Russie* (Paris: Librairie Académique, 1878), 15.

școlile, publice sau private, religia figura între obiectele de studiu, atribuite, ca și în alte state europene, preoților. Această categorie profesională se bucura de evidente semne exterioare de respect, nicio sărbătoare sau inaugurare neavând loc în absența clerului, dar în școală preotul era asistat la evaluarea elevilor de un profesor de altă specialitate, iar influența sa la nivelul așezământului de instruire dacă nu era nulă, oricum nu o depășea pe cea a unui profesor oarecare.⁹

În spațiul românesc, semne ale laicizării pot fi identificate încă din 1792 când, mitropolitul Iacob II Stamate a întocmit un plan de reorganizare a Academiei domnești din Iași prin care se preconiza studierea limbilor franceză și latină, precum și înființarea unei clase de inginerie topografică cu predare în limba română.¹⁰ Altfel spus, punerea în acord cu tendințele occidentale s-a împletit cu încercarea de diminuare a monopolului cultural grecesc, una dintre consecințele iluminismului fiind și promovarea culturii/învățământului național. Regulamentele Organice din 1831/1832 și regulamentele școlare care le-au însoțit în 1833 și 1835 au fost, însă, responsabile de intensificarea laicizării, generalizând limba română în școli ca limbă de transmitere a cunoștințelor și plasând în grija statului finanțarea și controlul în materie de învățământ. Aceasta nu a coincis cu excluderea religiei din oferta educațională căci, deși caracterul laic al învățământului era menționat și în legea instrucțiunii publice din 1864, religia se predă în toți anii de studiu din ciclul primar și figura între materiile școlilor secundare. Lăsată la dispoziția preoților, religia era indispensabilă educării morale a elevilor, acesta reprezentând un obiectiv important în epocă.

Odată cu creșterea interesului pentru instruirea și educarea locuitorilor, autoritățile s-au implicat în dezvoltarea sistemului de învățământ, însemnătatea acestui domeniu fiind ilustrată de manifestarea necesității de a înființa ministere speciale care să îl administreze. Este cazul Rusiei unde în 1802 a apărut Ministerul Instrucției Publice sau al Prusiei unde în 1819 s-a înființat un minister omolog, până atunci învățământul aflându-se în subordinea Ministerului de Interne.¹¹ Un minister similar apărea în Franța în 1824, în vreme ce în Anglia se constituia în anul 1856 Biroul educației. La nivelul Principatelor Române, în prima jumătate a veacului al XIX-lea existau Eforia Școalelor Publice în Țara Românească și Epitropia Învățăturilor Publice în Moldova, din care ulterior a evoluat Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice. Cu toate acestea, în România abia în anul 1899 toate școlile au depins exclusiv de ministerul de resort, odată cu scoaterea școlilor profesionale de sub responsabilitatea Ministerului Agriculturii, Industriei, Comerțului și Domeniilor.

⁹ Hippeau, *L'instruction publique en Russie*, 24.

¹⁰ Nicolae Isar, *Principatele Române în epoca luminilor. 1770–1830. Cultura, spiritul critic, geneza ideii naționale*, (București: Editura Universității din București, 1999), 18.

¹¹ Célestin Hippeau, *L'instruction publique en Allemagne* (Paris, Librairie Académique, 1873), 22.

Așa cum s-a precizat anterior, laicizarea a presupus și implicarea mai consistentă a statului în finanțare, de unde decurgea și dorința de a supraveghea învățământul, dorință materializată variabil de la un stat la altul. În Franța, de pildă, controlul școlilor publice cădea în sarcina Consiliului academic al departamentului care putea să sisteze activitatea școlară în caz de dezordini grave. Deopotrivă, în controlarea instituțiilor de educație era implicat prefectul care, plasat sub autoritatea Ministerului Instrucției, avea rolul de a verifica respectarea principiilor morale și igienice, dar și a Constituției și a legilor țării.¹²

În Anglia, până în 1870 statul nu a avut dreptul de a interveni în organizarea educației publice, această stare de lucruri încetând odată cu legea Gladstone și Forster. Ca atare, în sistemul de învățământ englez, problemele erau soluționate de către autoritatea locală prin intermediul unui comitet educativ cu atribuții de control care asigura legătura între managerii școlilor și autoritatea centrală. Inspectorii sau revizorii interveneau doar în școlile subvenționate de stat, obligate, din această cauză, să aplice regulamentele și programele oficiale, aprobate de Parlament. Activitatea membrilor serviciului de inspecție viza cu precădere măsura în care documentele școlare erau respectate, fără a sancționa instituțiile unde, în scopul instruirii elevilor, se introduceau informații sau chiar obiecte de studiu care nu se regăseau în programele acceptate de minister.¹³

În Belgia, inspectarea școlilor primare revenea administrației locale și inspectorilor numiți onorific de guvern la recomandarea deputaților din fiecare provincie, iar activitatea lor se subordona inspectorilor cantonali și a celor provinciali. Pe baza rapoartelor întocmite de comune și inspectori, situația din teritoriu era analizată de o comisie centrală prezidată de ministrul de Interne, care identifica aspectele problematice și soluțiile adecvate.¹⁴

Spațiul german beneficia de asemenea de un serviciu de inspecție ierarhizat, în Prusia acesta fiind reprezentat de comisiile școlare, dependente de inspectorul de arondisment. Între atribuțiile inspectorului figurau: controlarea activității învățătorilor și a comitetelor școlare, prezența la examenele de la finele anului școlar, inspectarea școlilor publice și particulare. Consilierul departamental, consilierul școlilor și ministrul Instrucțiunii completau structura corpului de revizie.¹⁵

În Italia supravegherea activității didactice din școlile elementare cădea în

¹² Petit, *L'évolution de la législation*, 101–102.

¹³ I. Botez, *Sistemul de educație englez* (Iași: Tipografia Dacia, 1910), 36; vezi și D. Gaster, *Instrucțiunea în Englitera. Raport către ministrul Cultelor și Instrucțiunii Publice* (București, 1893), 45.

¹⁴ Gheorghe Costaforu, *Studii asupra instrucțiunii publice în unele din statele cele mai înaintate ale Europei* (București, 1860), 27.

¹⁵ *Ibid.*, 33.

seama autorităților municipale, doar Consiliul provincial școlar având dreptul de a sancționa neregulile depistate și de a face răspunzătoare cadrele didactice, ceea ce conferea sistemului din această țară un grad sporit de autonomie, rezultat al descentralizării accentuate.¹⁶

În Rusia, învățământul, potrivit decretului din 1864, depindea, în privința controlului la care erau supuse școlile, de Consiliul școlar al districtului și de Consiliul școlar al provinciei. Cel dintâi, urmând instrucțiunile guvernului, se ocupa de inspectarea școlilor, de deschiderea noilor unități de educație, precum și de furnizarea materialelor didactice. Consiliul școlar provincial constituia cel mai înalt organ de supraveghere a instrucției care, pornind de la raportul Consiliului școlar districtual, decidea închiderea școlilor și îi numea, dintre directorii de școli, pe membrii Consiliului de district.¹⁷

Corpul de control din România, prin structura sa, se încadra în nota dominantă în Europa, îmbinând strădaniile ministerului cu cele ale autorităților comunale în vederea supervizării și ameliorării evoluției școlilor primare. Responsabilitatea evaluării situației instrucției elementare era plasată corpului de control compus, potrivit legii instrucțiunii publice din 25 noiembrie 1864, din revizori și subrevizori. Directorii școlilor primare, persoane aflate constant în peisajul școlar, erau deopotrivă solicitați să vegheze asupra celor petrecute în așezămintele pe care le conduceau.

Vigilența lor era dublată, uneori numai teoretic, de controlul comunei, exercitat prin intermediul Consiliului comunal, al preotului și a două persoane onorabile, desemnate de minister dintre cetățenii comunității. Revizorii, subrevizorii, directorii de școală și reprezentanții comunei constituiau comitetul școlar al localității, comitet care, în practică, s-a văzut împovărat de larga paletă a atribuțiilor ori a manifestat, uneori, un interes discutabil pentru problemele școlare, fapt care a grevat asupra întregii sale activități.

De remarcat este limitarea activității corpului de control la învățământul elementar, cel secundar și superior rămânând sub supravegherea directorilor și decanilor care ar fi trebuit să semnaleze Ministerului Cultelor și Instrucțiunii Publice eventualele nereguli constatate în instituțiile conduse, ceea ce se întâmplă, dar nu regulat, ci mai degrabă excepțional.

O altă tendință care poate fi identificată la nivel european a luat forma egalității educației pentru copiii și tinerii de ambele sexe. Jules Ferry, între alții, pleda în favoarea acestui principiu, trimițând la modelul american unde funcționarea claselor mixte demonstrase că nu existau diferențe notabile între aptitudinile fetelor și ale băieților. Argumentele sale în favoarea educării fetelor

¹⁶ Hippeau, *L'instruction publique en Italie*, 56–57.

¹⁷ Ibid., 8–9.

se refereau la dreptul femeilor de a aspira la o activitate profesională, dar și la crearea condițiilor pentru ca ele să se poată achita mai bine de educarea copiilor și de susținerea și înțelegerea propriilor soți în calitate de parteneri, iar nu de ființe subordonate, incapabile de trasarea destinului individual.¹⁸ În plus, de educarea fetelor depindeau “unitatea morală a familiei, soliditatea căsătoriei și comunitatea credințelor.”¹⁹

Dacă accesul la instrucția de prim nivel a fost un obiectiv atins odată cu legiferarea obligativității sale către jumătatea secolului al XIX-lea, înființarea școlilor secundare de fete a constituit o provocare din pricina restricționărilor financiare și umane, dar mai ales a prejudecăților care persistau în mentalul colectiv.

În Franța, de exemplu, învățământul secundar dedicat tinerelor a dobândit o structură coerentă abia în 1880, remarcându-se la început, ca și în România, prin diferențele în materie de durată și programă de studii constatate în raport cu așezămintele similare de băieți. Astfel, dacă în școlile băieților ținta o reprezenta consolidarea și extinderea culturii teoretice, generale, în școlile de fete era avută în vedere formarea cursantelor în sensul valorificării potențialului așa încât ele să își îndeplinească mai bine rolul de soții, mame, gospodine.²⁰

În Rusia, primele demersuri privind educarea fetelor pot fi identificate în timpul domniei Ecaterinei II și au constat în fondarea în 1764 a unei case de educație pentru tinere aristocrate și burgheze în vârstă de 16–18 ani. Cursantele, în jur de 500, erau înzestrate de împărăteasă la finalizarea celor 5 ani de studiu cu 2.000 de ruble, ceea ce le facilita contractarea unei căsătorii în acord cu educația primită. Mai târziu, în 1858, sub Alexandru II, au fost deschise cele dintâi gimnazii pentru tinerele burgheze, iar în 1870 s-a redactat un regulament pentru învățământul secundar potrivit căruia școlile de fete au împrumutat organizarea așezămintelor de băieți, aceasta însemnând că gimnaziile dobândeau o structură uniformă la nivelul imperiului. Mai concret, studiile erau defalcate pe două cursuri, inferior (7 ani) și superior (3 ani), și erau prevăzute cu o clasă suplimentară unde accentul cădea pe teoria și practica pedagogică utile viitoarelor institutoare particulare.²¹ Școlile erau deschise tinerelor care proveneau din rândul segmentelor sociale capabile să aprecieze importanța educației și să achite taxele de studiu, fetele de condiție modestă primind acces la instruire abia după abolirea șerbiei (1861).

După conferirea libertății personale țăranilor, s-a resimțit nevoia educării

¹⁸ Legrand, *L'influence du positivisme*, 65.

¹⁹ Paul Carnot, *Hippolyte Carnot et le Ministère de l'instruction publique de la II-ème république* (Paris: Presses Universitaires de France, 1948), 12.

²⁰ Roger Gal, *Histoire de l'éducation* (Paris: Presses Universitaires de France, 1948), 82.

²¹ Hippeau, *L'instruction publique en Russie*, 73.

lor motiv pentru care în 1862 a fost publicat *Planul general pentru organizarea școlilor populare în Rusia* unde se preciza că: “Instrucția populară reprezintă principalul sprijin al statului și sursa prosperității sale; toți trebuie să se bucure în egală măsură de binefacerile instrucției, fără deosebire de sex sau condiție socială”. În vederea concretizării acestui deziderat, s-a dispus amenajarea școlilor populare, fiecare parohie trebuind să aibă un așezământ educațional pentru fiecare o mie de locuitori, iar fondurile necesare au fost procurate din impozitarea imobilelor și a profitului comercial și industrial.²²

Totuși, în pofida receptivității incontestabile privitoare la asigurarea accesului fetelor la învățătură, s-a constatat că școlarizării acestora i se acordat în cea mai mare parte a perioadei analizate mai puțină atenție, dovadă numărul și diversificarea superioare în cazul școlilor destinate băieților, dar și durata diferită a studiilor (în România, de pildă, până în anul 1898, liceele de fete au avut durata de 5 ani, iar cele de băieți 7 ani). Deopotrivă, programele din cursul secundar au avut o structură variată, fetelor fiindu-le rezervate și discipline “necesare femeii” (broderie, croitorie, economie casnică etc.).

Abia prin legea din 1898 privind învățământul secundar și superior a lui Spiru Haret, s-a extins pregătirea tinerelor prin proiectarea, pe lângă școlile secundare de gradul I (cu durata de 5 ani), a școlilor de gradul II (4 ani), absolvirea acestora din urmă, echivalând cu absolvirea secției clasice din liceele de băieți și conferind dreptul de înscriere la facultate.²³

Între treptele sistemului de învățământ, în perioada modernă s-a acordat o atenție sporită celei elementare, dat fiind că la nivelul ei se formau abilitățile de bază (scris, citit, socotit), de care depindea instruirea ulterioară, și că se intenționa ca școala primară să devină o etapă în existența tuturor locuitorilor. În acest sens, nu surprinde că impunerea obligativității învățământului elementar a reprezentat o altă tendință la nivel continental, alimentată de imperativitatea alfabetizării populației cu scopul creării unui nou tip de cetățean, autonom în gândire, integrat în spațiul societal și independent economic. Mai mult, caracterul obligatoriu devenea, pe fondul extinderii libertăților individuale, expresia preocupării statului de a fi respectat dreptul copiilor la educație și de a-i apăra pe aceștia de eventuala neglijență sau rea-voință a părinților și tutorilor.

Analiza comparativă a legislației școlare a permis identificarea momentului în care a fost introdusă obligativitatea ciclului primar, și anume: în 1859 în Italia, în 1864 în Principatele Române, 1868 în Imperiul Habsburgic, 1870 în Anglia, 1874 în Elveția, 1881 în Franța. În provinciile germane, obligativitatea nu a fost

²² Ibid., 18.

²³ *Lege asupra învățământului secundar și superior (24 martie 1898)* apud Gheorghe Bunesco, coord., *Antologia legilor învățământului din România* (București: Institutul de Științe ale Educației, 2004), 73.

legiferată simultan, în Hessa fiind prevăzută în 1827, în Baden și Saxonia din 1835, în Bavaria din 1856.

După cum se poate observa, principiul obligativității instrucției elementare a câștigat teren dar, în mod firesc, s-a implementat diferențiat, fiind vizate segmente demografice variate ca vârstă, ca de exemplu: în România copiii de ambele genuri în etate de 8–12 ani, iar din 1893 cei cuprinși între 7–14 ani; în Italia, odată cu adoptarea legii din 1859²⁴, doar copiii de 7–9 ani; în Anglia toți cei cu vârste cuprinse între 5–14 ani, în vreme ce în Franța și provinciile germane obligativitatea se referea la copiii în etate de 6–13 ani.²⁵

Obligativitatea a fost absolută, aplicându-se întregului ciclu elementar (ca în Franța și România) sau parțială. Această din urmă variantă a fost experimentată în Italia unde doar elevii din cursul primar inferior erau siliți să frecventeze cursurile.

Indiferent, însă, de forma sa, totală ori parțială, s-a observat înclinația de a însoți obligativitatea de gratuitate, cu scopul asigurării accesului la învățătura de prim nivel a celor cu o situație economică problematică, dar și pentru a diminua eventuala opoziție a populației față de școlarizarea copiilor. Reticențele maturilor, mai ales a acelorora din mediul rural, nu erau puține și nici ușor de risipit, ele fundamentându-se pe convingeri precum: școala diminuează autoritatea parentală asupra copiilor, nu furnizează informații folositoare în viață, lipsește familia de participarea copiilor la efectuarea treburilor agricole și gospodărești, altfel spus: “Copiii noștri vor fi ce au fost părinții noștri. Soarele se ridică la fel și pentru ignorant ca și pentru savant. Când toți copiii dintr-un sat vor ști să scrie și să citească, unde vom mai găsi brațe de muncă? Ei vor merge în fabrici și câmpurile se vor goli”²⁶.

Gratuitatea era absolută în Italia, Prusia, Elveția, România (1864), Franța (legea J. Ferry din 1881²⁷ al cărei autor insista în legătură cu impunerea unor taxe locale asupra proprietăților în scopul finanțării gratuității)²⁸ sau parțială, scutirea de taxe școlare acordându-se doar elevilor săraci, așa cum se întâmpla în Belgia (conform legii din 1842) ori în Austria.²⁹ De altfel, în epoca modernă

²⁴ Hippeau, *L'instruction publique en Italie*, 28.

²⁵ Alain Prost, *Histoire de l'enseignement en France. 1800–1967* (Paris: Librairie Armand Colin, 1968), 275.

²⁶ Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique en France* (Paris: Librairie Hachette, 1872), 33.

²⁷ Paul Chevallier, “L'évolution de l'enseignement primaire en France de 1850 à 1963,” în Paul Chevallier, ed., *La scolarisation en France depuis un siècle* (Paris: 1974), 35; v. și Guy Avanzini, *Histoire de la pédagogie du 17-e siècle à nos jours* (Toulouse: Editure Privat, 1981), 161.

²⁸ Legrand, *L'influence du positivisme*, 70.

²⁹ Saint-Marc Girardin, *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne* (Paris: Librairie Bernard Maille, 1835), 48.

circula părerea potrivit căreia gratuitatea era o iluzie atât timp cât școlile funcționau pe speșele comunelor, iar bugetul acestora se baza pe banii percepuți de la populație proporțional cu venitul fiecăruia. Cu alte cuvinte, părinții nu achitau direct studiile, ci, plătindu-și impozitele, dădeau bani comunelor care îi direcționau către școli. Prin urmare, gratuitatea era reală doar pentru locuitorii pauperi care, neavând venituri, nu contribuiau la bugetul comunal.³⁰

În timp, gratuitatea s-a extins și asupra gimnaziilor, liceelor și facultăților, în România, de pildă, fiind aplicabilă din 1898 (*Legea asupra învățământului secundar și superior*) doar “fiilor de români.”

Pretutindeni au existat dificultăți în aplicarea obligativității, printre care s-au numărat insuficiența localurilor de școală și a cadrelor didactice sau imposibilitatea comunelor de a aloca resursele necesare acolo unde autoritățile locale împărțeau cu cele centrale responsabilitatea întreținerii școlilor.³¹

Descentralizarea, prevăzută în România în legea instrucțiunii publice din 1864, a presupus asigurarea de către primărie a localului de școală, a mobilierului, lemnului pentru încălzit și a lefei servitorului, în vreme ce statul furniza materialele didactice și salariile învățătorilor. În variante mai mult sau mai puțin apropiate de aceasta, descentralizarea a fost menționată și în legislația din Italia, Franța sau Prusia, în acest din urmă caz comunele putându-se adresa provinciei pentru a primi sprijinul financiar necesar acoperirii nevoilor școlilor. Tot în Prusia, conform legii din 1819, populația era responsabilizată prin achitarea unei taxe proporționale cu averea, utilizată de comune în același scop.

În vederea optimizării înscrierii copiilor în învățământul primar și a frecvenței regulate a cursurilor, decidenții din domeniu au imaginat o serie de soluții care, odată validate în timp, au fost preluate în tot mai multe state europene. Spre ilustrare, indicăm tendința de extindere a caracterului învățământului elementar de la strict educativ la educativ și utilitar (sens în care i s-a conferit o dimensiune practică prin: introducerea în programa de studiu a orelor de lucru manual, formularea problemelor aritmetice prin invocarea unor situații inspirate din viața cotidiană, implicarea elevilor în efectuarea observațiilor meteorologice sau în realizarea colecțiilor cuprinzând eșantioane geologice, botanice, zoologice etc.). În România, pe lângă toate acestea, s-a procedat începând cu anul 1896 la înzestrarea școlilor primare rurale cu terenuri de cel puțin o jumătate de hectar în vederea practicării lucrărilor agricole sub îndrumarea învățătorului. Se spera prin aceasta că se va produce o diminuare a reticenței adulților în privința înscrierii copiilor la școală, dar și că vor fi exploatate mai

³⁰ Hippeau, *L'instruction publique en Italie*, 32.

³¹ Émile de Girardin, *De l'instruction publique en France* (Paris, 1842), 16.

bine suprafețele cultivabile ca urmare a aplicării pe loturile familiale a practiciilor agricole exersate de elevi.

Uneori, pentru a stimula frecventarea școlii s-au prevăzut reduceri ale stagiului militar, așa cum s-a întâmplat în Rusia în a doua jumătate a secolului al XIX-lea³², ori s-a recurs la amenajarea cantinelor unde elevilor li se oferea masa de prânz (în România începând cu 1899, tonul în această privință fiind, în mod previzibil, dat de Occident) sau a fost modificată structura anului școlar astfel încât intervalele dedicate activităților didactice să nu se suprapună peste cele propice efectuării lucrărilor agricole (în România din 1865).

O contribuție însemnată la modificarea profilului învățământului primar l-au avut pedagogi precum: J.J. Rousseau³³ (*Emil sau despre educație, Noua Heloise*), John Locke (*Câteva cugetări despre educație*), J.H. Pestalozzi (*Cum își învață Gertruda copiii*)³⁴, Condorcet (*Mémoires sur l'instruction publique*), Condillac, Helvetius, Spencer ori Herbart. Aceștia, în vederea eficientizării procesului instructiv-educativ, au pledat pentru combinarea metodei intuitive cu metodele didactice active (descoperirea, analiza, problematizarea) menite să-i stimuleze pe elevi și să-i transforme din receptori pasivi în personaje implicate în propria formare intelectuală.

O altă soluție, consistent aplicată în Europa a constat în defalcarea studiilor primare pe cicluri care reluau la diferite niveluri de înțelegere aceleași conținuturi, prin aceasta împlinindu-se cerința care transpare din programele de studiu ale anilor '80 și anume ca informațiile să fie repetate și aprofundate.³⁵

³² Pentru absolvenții școlilor primare era prevăzută reducerea stagiului militar de la 6 la 4 ani, în timp ce absolvenții școlilor tehnice sau industriale efectuau doar 3 ani serviciu militar, iar cei care promovaseră cursurile clasice numai un an și jumătate. Cea mai consistentă reducere a stagiului militar se acorda celor ce absolviseră instituții de învățământ superior, ei realizând doar 6 luni de serviciu militar.

³³ Redăm, spre ilustrare pledoaria sa în favoarea caracterului practic al învățământului primar, și anume: "Dacă natura oferă creierului unui copil această suplețe care îl face capabil să recepteze tot felul de impresii, aceasta nu este pentru a-l încărca cu nume de regi, date, termeni de geografie și cuvinte fără niciun sens pentru vârsta sa și fără nicio utilitate pentru indiferent ce vârstă. Această suplețe este pentru ca toate ideile pe care le poate înțelege să-i fie utile, să-i servească de-a lungul vieții potrivit facultăților sale". Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation* (Paris: Classiques Garnier, 1999), 109.

³⁴ Susținător al înființării unei școli a poporului, Pestalozzi considera că scopul învățământului primar era să furnizeze fiecărui om "primele elemente în toate meseriile și în toate științele, cu ajutorul cărora să se deschidă (...) celor săraci și slabi căile educației, care sunt căile umanității". Johann Heinrich Pestalozzi, *Cum își învață Gertruda copiii*, apud Stelian Stoian, *Clasici ai pedagogiei universale și gândirea pedagogică românească* (București: Editura Didactică și Pedagogică, 1966), 193.

³⁵ Așa cum se poate observa în programele școlare din Franța din anii 1882, 1887, sau România – 1890.

Defalcarea studiilor elementare a îmbrăcat forme variate, și anume: în Prusia, în 1819, se distingeau două grade în învățământul primar (școli elementare³⁶ și școli burgheze³⁷)³⁸; în România prin legea învățământului primar și normal primar din anul 1896 ciclul primar presupunea parcurgerea cursurilor inferior, mediu și superior, toate obligatorii, structură preluată din învățământul francez, în vreme ce în Italia cei 4 ani de studiu aferenți ciclului primar erau împărțiți egal între gradul inferior și cel superior.

Deopotrivă, în epoca modernă se constată o evoluție generalizată la nivelul continentului a metodelor didactice aplicate în învățământul primar. Aceasta s-a tradus în renunțarea la metoda silabisirii considerată, încă din secolul al XVI-lea, nenaturală pentru deprinderea scrisului și a cititului, căci, așa cum opina Heineke: “metodul silabisirii este cel mai mare rău după păcatul strămoșesc și războaiele și ciurma nu au făcut atâta rău omenirii ca metoda silabisirii”³⁹. Tendința, după încercările de optimizare a metodei întreprinse de pedagogi ca J.H. Pestalozzi sau I. Basedow⁴⁰, a fost cea de înlocuire cu metoda scriptologică și apoi cu cea fonetică. Aplicată din secolul al XVII-lea, metoda scriptologică a fost perfecționată de consilierul școlar bavarez I.B. Graser și s-a impus deoarece era rațională, practică și solicita ceea ce “aduce cu sine fiecare copil la prima lui intrare în școală, adică urechi bune, ochi sănătoși, organele vorbirii și mâini sănătoase, o minte sănătoasă, deși mai puțin dezvoltată”⁴¹.

Metoda scriptologică presupunea deprinderea firească a scris-cititului, acțiunea propriu-zisă fiind anticipată de exerciții pregătitoare precum rostirea sunetelor, silabelor și cuvintelor ori desenarea tuturor elementelor literei (linii drepte și curbe). În secolul al XIX-lea, pentru un plus de eficiență, metoda a fost asociată celei fonetice, bazată pe exprimarea sunetelor cu valoarea lor din cuvânt.

O altă caracteristică a învățământului elementar european rezidă în aplicarea metodei monitoriale, mutuale sau lancasteriene. Fondatorii învățământului monitorial au fost englezii Joseph Lancaster și Andrew Bell care s-au remarcat prin organizarea inedită a actului didactic, meritele lor fiind acelea de a fi încercat să depășească dificultățile materiale care limitau accesul la instrucție și de a

³⁶ Unde se transmiteau cunoștințele uzuale, indispensabile categoriilor sociale inferioare de la oraș și sat.

³⁷ În care se acorda atenție studiilor clasice sau pe deprinderea unor meserii.

³⁸ Costaforu, *Studii asupra instrucțiunii*, 55.

³⁹ P. J. Gillorteanu, *Călăuza învățătorului pentru a introduce pe copilul nou venit la școală în citire și scriere după metoda scriptologică* (București: Tipografia și Librăria Școlilor, 1889), 6.

⁴⁰ Basedow modela litere din aluat și le oferea copiilor spre consum în fiecare dimineață, crezând că așa vor învăța literele cu mai multă plăcere și le vor memora mai bine.

⁴¹ *Românul*, an XIII (19 iulie 1869): 523.

fi adaptat pe cale experimentală metodele didactice menite să răspundă caracteristicilor unei activități de predare-învățare unde erau implicate concomitent detașamente impresionante de școlari. Între elementele pozitive ale învățământului mutual rețin atenția: posibilitatea de instruire simultană a unui număr considerabil de elevi, plasați într-o singură sală de clasă (în medie 100–200 de copii, dar în Franța au fost atestate școli cu peste 900 elevi); costurile minime (redușe la salariul institutorului, chiria localului, încălzire, reparații, tăblițe de scris, planșe); rapiditatea învățării, în numai doi ani copiii învățând să scrie și să citească corect, fără a lua în calcul stăpânirea regulilor ortografice și aritmetice, sau însușirea cunoștințelor de istorie și religie.

Învățământul lancasterian se baza pe o structură ierarhizată în care monitorii conduceau procesul instructiv, iar monitorul general și profesorul dețineau funcția de control. Monitorii erau elevi, dar mai “savanți”, făcând parte din diviziunile superioare ale fiecărei discipline, selecționați în funcție de anumite calități (conduită ireproșabilă, atitudine favorabilă studiului, abilitatea de a transmite și de a aplica cunoștințele dobândite). Pregătiți zilnic de institutor asupra disciplinelor comune tuturor elevilor (lectură, aritmetică, desen liniar etc.), dar și asupra unor materii care le erau rezervate în exclusivitate datorită funcției și calificării lor (recitare, morală), monitorii erau deopotrivă instruiți în privința metodelor pedagogice.⁴² Între atribuțiile lor se numărau: menținerea ordinii în clasă, evaluarea colegilor, formularea problemelor simple pentru școlarii din grupele inferioare și predarea diferitelor conținuturi, suplinirea profesorului în caz de absență.⁴³ Un sistem de pedepse și recompense bine definit garanta disciplina, esențială lucrului cu efective largi de școlari și, totodată, stimula elevii care, evaluați la fiecare lecție, erau obligați să dovedească constant progresele realizate.

Aplicată inițial în Marea Britanie, metoda s-a răspândit pe întregul continent mai ales după 1815 când au apărut școlile monitoriale în Franța. În Principatele Române, boierul moldovean Nicolae Rosetti-Roznovanu a fost responsabil de importarea metodei, consecință a unei călătorii la Paris, astfel că în 1820 s-au amenajat la Iași cele dintâi școli mutuale. Același boier a întocmit cu ajutorul dascălului grec Cleobulos tabele lancasteriene pentru toate obiectele de studiu, nu doar pentru cele considerate relevante, așa cum se întâmpla în Occident.

Învățământul monitorial a marcat o etapă importantă în evoluția

⁴² Marc Villin, Pierre Lesage, *La galerie des maîtres d'école et des instituteurs. 1820–1945* (Paris: Librairie Plon, 1987), 24.

⁴³ I. P. Eliade, *Școala primară și conducătorul ei* (București: Tipografia Curții Regale, 1872), 26; v. și *Despre școală. Metoda, administrarea pentru școlile primare rurale și urbane* (București: 1871), 11.

învățământului european în prima jumătate a secolului al XIX-lea, când resursele umane și materiale puse la dispoziția școlii erau limitate, și a corespuns nevoii de instruire rapidă și cu costuri modeste a populației interesate. Totuși, învățământul monitorial prezenta neajunsuri ușor sesizabile, între care: absența relației dintre profesor și elevi, cel dintâi formându-i direct doar pe monitori; transferul unei părți însemnate a autorității dascălului câtorva elevi; centrarea actului de învățare pe memorarea mecanică. Din aceste considerente, treptat, metoda mutuală a fost catalogată ca perimată și a încetat să se mai aplice (în Marea Britanie în anul 1825, în Franța în deceniul următor, iar în Principate în 1864). De altfel, chiar și după ce sistemul mutual nu a mai reprezentat o opțiune viabilă, a continuat să producă efecte, depistabile, de exemplu, în practica școlilor din Anglia de a-i încuraja pe elevi să muncească singuri și să-și adune informațiile, recurgând la profesor doar pentru a-i orienta sau a le verifica rezultatele, cu alte cuvinte, încurajându-i să se dezvolte independent, situație excepțională atât timp cât în majoritatea statelor europene procesul didactic era în întregime tutelat de dascăl.

Preocupări au existat în perioada modernă și în privința responsabilizării celor interesați să fondeze așezăminte de educație, sens în care, pretutindeni în Europa au fost formulate cerințe. Inițial reduse, în Franța, de exemplu, în 1793 solicitându-se doar deținerea unui certificat de civism, condițiile s-au multiplicat ulterior, dovadă legea Falloux din 1850 care menționa: un brevet de capacitate ori un certificat de stagiu pentru profesorii dornici să devină proprietari de școală ori, pentru clerici, o scrisoare de obediență de la superiorul lor.⁴⁴ În plus, cei dornici să înființeze școli trebuiau să se bucure de toate drepturile civile și politice, dar și să nu fi suferit nicio condamnare care să le atingă onorabilitatea. Erau necesare și înaintarea către primarul comunei a unei declarații conținând intenția de fondare a așezământului, indicarea localului acestuia și a obiectelor de studiu, precum și o dare de seamă despre activitatea desfășurată în ultimii 10 ani.⁴⁵

Condițiile au continuat să se modifice mai ales în privința competenței profesionale, ajugându-se ca, potrivit legii Goblet din 1886, întemeietorului unei școli particulare să i se pretindă: să fie cetățean, să nu fi suferit condamnări, să depună la primărie o cerere unde să înscrie adresa viitorului așezământ de educație, să aibă vârsta minimă de 25 de ani, să posede certificatul de bacalaureat și declarația unui magistrat privind starea localului școlii.⁴⁶

În Rusia, prin legea din 1789, aplicabilă doar la nivelul orașelor, se prevedeau probe de capacitate pentru fondatorii școlilor, iar în 1864 particularii și

⁴⁴ Georgel, Thorel, *L'enseignement privé*, 20, 25.

⁴⁵ Petit, *L'évolution de la législation*, 24.

⁴⁶ Georgel, Thorel, *L'enseignement privé*, 146.

comunele nu puteau deschide așezăminte de educație decât cu autorizația consiliului școlar al districtului.⁴⁷

Imperativitatea ameliorării actului didactic s-a resimțit cu stringență în intervalul cercetat, de aceasta depinzând într-o măsură apreciabilă calitatea profesională și morală a corpului cetățenesc. În acest sens, se constată un interes sporit pentru creșterea competenței cadrelor didactice, motiv pentru care asistăm la încercări de înființare a unor școli speciale responsabile cu pregătirea viitorilor dascăli. Cunoscute sub numele de școli normale, acestea erau prevăzute cu o componentă practică, cursanții fiind inițiați în tainele meseriei de educator în cadrul orelor de pedagogie, didactică, psihologie, dar mai ales cu ocazia efectuării practicii pedagogice. Astfel de școli au apărut încă din prima parte a secolului al XIX-lea, în Germania, de pildă, existând școli normale primare mici (care pregăteau învățători pentru comunele rurale) și mari (cu rol în formarea institutorilor din orașe). Școlile normale funcționau cu 3 ani de studiu, erau accesibile doar absolvenților ciclului primar și numai după promovarea unui examen de admitere riguros. Școlile normale s-au bucurat de succes, dovadă că în anul 1873 era consemnat un număr de 145 de așezăminte de acest tip unde erau înmatriculați peste 8.200 de elevi.⁴⁸ Nici prepararea profesorilor gimnaziali nu era neglijată, scop în care existau seminarii filologice atașate universităților.

În Franța, școlile normale pentru institutori s-au înființat în baza legii Guizot din 1833, responsabilitatea deschiderii lor revenind fiecărui departament în parte, sarcină dublată începând din anul 1879 când, prin legea Paul Bert, apărea obligația de finanțare și a unei școli normale de institutoare. Cu regulamente de funcționare și programe de studiu comparabile cu școlile din Germania, institutele normale din Franța se asemănau și sub aspectul seriozității evaluării cursanților și a urmăririi parcursului didactic ulterior al acestora.

În timp, învățământul pedagogic francez a fost completat prin fondarea școlilor normale superioare cu rol în formarea profesorilor secundari, primele apărând în 1880 pentru fete la Fontenay – aux – Roses și 1882 pentru băieți la Saint – Cloud.⁴⁹

În Rusia, inițiativa înființării școlilor normale primare i-a aparținut Ecaterinei II, în 1783 deschizându-se un seminar pentru institutori, reorganizat în 1803 sub denumirea de gimnaziu pentru institutori și atașat institutului central pedagogic din Petersburg. Pregătirea specială a dascălilor din învățământul elementar a cunoscut de-a lungul vremii mai multe variante, după cum

⁴⁷ Hippeau, *L'instruction publique en Russie*, 15.

⁴⁸ Hippeau, *L'instruction publique en Allemagne*, 81.

⁴⁹ Beatrice Compagnon, Anne Thévenin, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours* (Paris: Editura Perrin, 2001), 18–21.

urmează: în 1864 se realiza în cadrul unor cursuri pedagogice de 2 ani, predate în câte o școală din districtul fiecărei circumscripții universitare (Petersburg, Moscova, Kazan, Harkov, Odesa), iar în anii '70, s-a renunțat la ele în favoarea școlilor normale de institutori sau a seminariilor pentru institutori (al căror număr se ridica în 1873 la 42). Aflate sub controlul statului care le înființa și le subvenționa, seminariile ofereau burse cursanților în schimbul obligației de a servi după absolvire timp de 6 ani în școlile primare, considerabil mai puțin comparativ cu cei 10 ani de activitate în școlile elementare publice preinși de la normaliști în România.

În afara lor, existau în Rusia și școli normale superioare unde se formau profesorii de gimnaziu, între acestea reținând atenția institutul imperial istorico-filologic, fondat în 1867, care prepara dascăli pentru școlile secundare specializați în limbile greacă, latină, rusă, dar și în istorie. Practica pedagogică era o componentă importantă în programa institutului și se realiza într-un gimnaziu care îi era anexat.⁵⁰

Școli normale pentru formarea cadrelor didactice elementare au fost deschise și în Italia. Acestea erau accesibile fetelor de 15 ani și băieților de 16 care posedau certificat de moralitate și aptitudine pentru învățământ eliberat de autoritățile comunale, precum și certificat medical. După promovarea examenului de admitere demarau cursurile organizate de-a lungul a 3 ani, primii doi ani pentru pregătirea celor ce aveau să predea în școlile primare inferioare, iar ciclul complet pentru calificarea dascălilor din școlile primare superioare.⁵¹

În România, debutul s-a făcut odată cu amenajarea la Iași a unei școli preparandale la jumătatea secolului, reformată în școala normală "Vasile Lupu" în anul 1864 și având cu misiunea de formare a învățătorilor. Cum era imposibil ca un singur așezământ să acopere întregul necesar de cadre didactice din mediul rural, în 1886 a apărut și la București un institut similar. În același scop, dar pentru fete, s-a organizat în 1860 azilul "Elena-Doamna".

Detalierea formulei organizatorice a școlilor normale primare de institutori și institutoare, precum și cea a programelor de studiu s-au produs prin legile din 1893 și 1896, inițiate de Take Ionescu, respectiv Petru Poni. Structurate pe durata a cinci ani, cursurile institutelor normale îmbinau pregătirea teoretică cu cea practică, aceasta din urmă intensificată în anul terminal, și, pe ansamblu, nivelul cunoștințelor îl depășește pe cel prevăzut în programele de studiu pentru școlile elementare. Se asigura astfel viitorului institutor un orizont informațional mai larg, util înțelegerii superioare a conținuturilor.

Practica pedagogică se desfășura în școala de aplicație de lângă școala

⁵⁰ Hippeau, *L'instruction publique en Russie*, 22, 41.

⁵¹ *Ibid.*, 186.

normală, în realitate o școală model, înființată pentru ca normaliștii “să asiste la practica instrucției realizată de cadre didactice sub conducerea profesorului de pedagogie”, iar apoi, încercând ei înșiși să țină lecții, să se maturizeze “într-atâta până devin conștienți de modul cum trebuie tratat materialul din punct de vedere lingvistic, real și moral”.⁵² Limita de vârstă pentru elevii anului I, precizată în legea din 1893, se fixa la 14–15 ani pentru băieți și 13–14 ani pentru fete, înscrierea se realiza în baza certificatului care atesta absolvirea a trei clase gimnaziale sau terminarea unui institut secundar, iar depunerea dosarului era succedată de un concurs. Toți cei declarați corespunzători în urma cercetării actelor de studii și a examenului medical, se supuneau probelor orale și scrise care presupunea evaluarea cunoștințelor de limba română și matematică, pentru școlile de institutori introducându-se în plus caligrafia.⁵³

Învățământul pedagogic românesc a fost completat în 1898 cu școala normală superioară de fete, destinată pregătirii profesoarelor din școlile secundare de fete. Era aceasta dovada vie a atenției pe care autoritățile începuseră să o acorde și corpului didactic secundar, lucrând la ameliorarea calității sale profesionale.

Dacă, așa cum s-a afirmat anterior, învățământul elementar a reușit să capteze în mod constant interesul decidenților din domeniu fapt care s-a tradus în alocarea celui mai mare număr de clădiri și cadre didactice (situație explicabilă în condițiile în care doar această treaptă era obligatorie și se adresa celor mai largi segmente populaționale), nici celelalte trepte ale sistemului educațional nu au fost neglijate. Spre confirmare, amintim tendința de introducere a specializărilor în licee. Denumită în literatura de profil bifurcare sau trifurcare, organizarea secțiilor este atestată în toată Europa și decurgea din constatarea că diversele cariere îmbrățișate de absolvenți necesitau abilități și cunoștințe diferite pe care o pregătire uniformă, identică pentru toți elevii, nu le putea asigura. În plus, pe măsură ce perspectiva asupra educației a devenit mai complexă, iar procesul instructiv-educativ s-a orientat către cursanți în calitatea lor de principali beneficiari ai acestuia, s-a resimțit necesitatea de a pune la dispoziția elevilor informațiile care îi interesau, care urmau să îi ajute cel mai mult în activitatea desfășurată după finalizarea studiilor. În consecință, asistăm în a doua jumătate a secolului al XIX-lea la reorganizarea învățământului secundar, materializată sub forma secțiilor. Astfel, în legislația școlară din Franța era prevăzută în 1852

⁵² Toma Dicescu, *Chestiuni pedagogice* (Buzău: Tipografia B. Davidescu, 1906), 113; vezi și I. C. Georgian, *Reforma învățământului* (București: Tipografia Al. Lefteriu & C. Ispătescu, 1897), 28; Ilie Popescu-Teiușan, *Istoria pedagogiei: pentru școlile normale* (Craiova: Editura Scrisul românesc, 1942), 96.

⁵³ Take Ionescu, “Noul proiect de lege pentru organizarea învățământului primar și normal-primar,” *Revista pedagogică* I (1893): 227.

bifurcarea care consta în amenajarea la nivelul cursului superior al liceului a două secții (una unde accentul cădea pe studiile literare și care deschidea accesul către facultățile de drept și litere, și o alta care pregătea cursanții pentru profesiile comerciale și industriale, precum și pentru facultățile de științe și medicină).⁵⁴

O modalitate mai puțin obișnuită de aplicare a principiului bifurcării poate fi observată în Belgia unde, prin legea privind învățământul secundar din 1850, liceele (atenee) funcționau cu două secții: umană (preferată de cei care vizau o carieră în litere, drept sau științe umaniste și centrată pe studierea limbilor clasice și moderne) și profesională (unde învățarea matematicii se afla în prim-plan).⁵⁵

În Rusia, decretul din 1848 a modificat structura claselor superioare ale liceului prin introducerea a trei secții sau divizii, fiecare pregătind absolvenți pentru parcursuri profesionale diferite, și anume: o secție în programa căreia se regăsea un curs de drept forma funcționari civili, o alta propunea cursuri extinse de matematici și științe naturale și pregătea ofițeri, iar cea de a treia era dedicată celor care doreau să urmeze ulterior Universitatea.⁵⁶

Și în Anglia s-a aplicat principiul bifurcării, în școlile secundare studiile parcurgându-se în două secțiuni, inferioară (comună tuturor elevilor) și medie, aceasta din urmă subdivizată în două ramuri (clasică unde accentul cădea pe limbile clasice) și modernă (unde se învățau cu precădere științe naturale și limbi moderne). Interesant și deopotrivă benefic era parteneriatul dintre directorii institutelor secundare de educație și părinți în vederea stabilirii ramurei de studiu la care urmau să fie înscriși copiii la finalizarea secțiunii inferioare.⁵⁷

În România, reorganizarea liceului cu intenția de a se oferi cursanților o pregătire mai apropiată de nevoile profesionale ulterioare s-a realizat abia la finele veacului, legea privitoare la învățământul secundar și superior din 1898 a lui S. Haret, prevăzând pentru cursul superior al liceului (ultimii 4 ani, din cei 8 care constituiau cursul liceal complet) amenajarea a 2 secții: clasică și reală. Aplicarea principiului bifurcării presupunea diferențierea obiectelor de studiu în: obligatorii sau comune tuturor școlarilor (religie, limbile română, franceză și germană, istoria universală și istoria națională, noțiuni de psihologie, de logică, economie politică, drept și educație civică, muzică vocală și gimnastică) și speciale, care se diferențiau de la o secție la alta. Astfel, secției clasice îi erau proprii “limbile latină și elenă, repetițiunile de matematici, de științe fizice și naturale și desenul”, iar secției reale “una din limbile italiană sau engleză,

⁵⁴ Petit, *L'évolution de la législation*, 49.

⁵⁵ Costaforu, *Studii asupra instrucțiunii publice*, 86.

⁵⁶ Hippeau, *L'instruction publique en Russie*, 54.

⁵⁷ Gaster, *Instrucțiunea în Anglittera*, 23.

geografia, matematicile raționale (algebra și trigonometria plană și sferică, cu complemente și cu teoria generală a ecuațiilor cu o necunoscută, aplicații la topografie, nivelare, drenaje, irigații, elemente de geometrie analitică cu două dimensiuni, noțiuni de mecanică raționată și de tehnologie, noțiuni de geometrie descriptivă), fizică, chimie, cosmografie, științe naturale, igienă, desen liniar”.⁵⁸ Se poate aprecia că absolvirea unei secții sau a alteia constituia un bun indiciu privitor la domeniul în care absolventul continua să se pregătească și ulterior să activeze, secția clasică fiind preferată de cei interesați de domeniile juridic, didactic (profesori de “umanoare”), medical, farmaceutic, literar/cultural, jurnalistic, în vreme ce elevii secției reale ținteau către domeniul didactic (profesori de științe), ingineresc sau cel al arhitecturii.

Referitor la învățământul superior, încă de la sfârșitul secolului al XVIII-lea poate fi identificată intenția de a-i conferi o organizare mai coerentă, o structură mai complexă și autonomie. Dependente în bună măsură de subvențiile statului, universitățile au tins către un surplus de libertate ceea ce intra în contradicție cu tentația autorității centrale de a-și impune controlul, tentație vizibilă mai ales în statele absolutiste. Subiectul privind autonomia universitară a fost abordat în repetate rânduri în epoca modernă, toți cei implicați în dezbateri convenind asupra necesității de a asigura învățământului superior anumite libertăți, precum cea științifică (constând în stabilirea programelor, fixarea cursurilor, difuzarea de idei și doctrine științifice) și cea administrativă (tradusă, de pildă, prin dreptul de a dispune nestingherit de resursele financiare, de a fixa valoarea taxelor de școlarizare și componența comisiilor de examen etc.), la acestea adăugându-se posibilitatea de manifestare a concurenței, atât între instituții similare, cât și între membrii aceleiași universități, ceea ce stimula calitatea învățământului și conducea la eliminarea așezămintelor care ofereau o instruire inferioară.⁵⁹

Totuși, în majoritatea statelor europene insuficiența mijloacelor financiare și lipsa de deschidere a decidenților au întârziat concretizarea acestor intenții, așa cum s-a întâmplat în Franța, unde la 20 aprilie 1792 Condorcet obținuse inițial aprobarea propunerilor cuprinse în *Raport asupra instrucției publice*, pentru ca ulterior, din cauzele amintite, materializarea lor eșueze.⁶⁰ Franța, de exemplu, a reușit să illustreze elocvent maniera în care gradul de autonomie acordat universităților a variat în timp. Astfel, dacă prin decretul din 1808 universitățile erau dependente de puterea centrală și erau însărcinate exclusiv cu funcția

⁵⁸ *Lege asupra învățământului secundar și superior (24 martie 1898)*, apud Bunescu, *Antologia legilor*, 72.

⁵⁹ C. Schützenberger, *De la réforme de l'enseignement supérieur et des libertés universitaires* (Paris, 1876), 26.

⁶⁰ Georgel, Thorel, *L'enseignement privé*, 20.

de predare, legea din anul 1875 stabilea autonomia învățământului superior. Acesta se bucura de libertatea de a-și selecta profesorii, condițiile prevăzute pentru persoanele interesate de o carieră universitară fiind accesibile (naționalitate franceză, vârsta minimă de 25 de ani, depunerea unei declarații cuprinzând numele, domiciliul titularului cursului, locul și obiectul cursului; avansată rectorului și inspectorului Academiei, declarația era validată de semnăturile a trei administratori care verificaseră justetea informațiilor înscrise). Libertatea s-a restrâns în 1876, moment din care facultățile erau obligate să aibă registre cu personalul angajat și cu situația școlară a studenților, dar și să primească anual acordul autorității academice în legătură cu corpul didactic și programa cursurilor, în caz contrar fiind pasibile de amenzi sau de închidere.⁶¹ Cu toate aceste sincope, se poate aprecia că tendința în privința învățământului superior era una de extindere și consolidare a autonomiei administrative și financiare. Tot Franța, prin maniera în care a evoluat legislația sa școlară, ilustrează cu prisosință această tendință, căci: prin legea lui René Goblet din 1885 se recunoștea personalitatea juridică a facultăților, apărea Consiliul general al facultăților și li se conferea dreptul de a utiliza liber subvențiile puse la dispoziție de departamente, comune și particulari; prin legea din 1889 a fost organizată contabilitatea facultăților și li s-au configurat bugetele; iar potrivit legii din 1896 se asigura unitatea învățământului superior prin includerea tuturor facultăților dintr-un oraș într-o universitate care decidea singură în privința studiilor, acordării gradelor didactice, organizării lucrărilor practice etc.⁶² Pe de altă parte, autonomia sporită implica responsabilizarea suplimentară a cadrelor didactice de la care se cerea un grad mai înalt de competență decât înainte.⁶³

În Germania, cele 26 de universități existente în perioada anterioară unificării statale se bucurau de o autonomie relativă în calitatea lor de instituții ale statului, aflate sub autoritatea Ministerului Instrucțiunii Publice al cărui titular numea profesorii la propunerea senatului academic. În plus, statul avea un reprezentant în fiecare universitate în persoana curatorului care analiza situația financiară și stabilea dimensiunea ajutorului acordat de stat.⁶⁴ Cu toate acestea, nu poate fi negată libertatea academică, profesorii având dreptul de a propune cursuri fără vreo ingerință din exterior în privința tematicii și conținutului științific, ceea ce plasa programele în afara controlului politic. În egală măsură, universitățile dispuneau de libertate în privința organizării interne, iar rectorul

⁶¹ Petit, *L'évolution de la législation*, 52–53.

⁶² Petit, *L'évolution de la législation*, 74.

⁶³ Cariera universitară presupunea îndeplinirea următoarelor condiții: vârsta minimă – 30 de ani, titlul de doctor, experiența didactică de cel puțin doi ani, dobândită într-o școală subvenționată de stat.

⁶⁴ Hippeau, *L'instruction publique en Allemagne*, 120.

nu era subordonat ministrului de resort, ca în Franța, ci era ales de corpul academic, al cărui reprezentant era.

În Anglia personalitatea unei universități era dată de statutul său autonom și de dreptul de a conferi diplome și grade universitare, autonomia reflectându-se deopotrivă în libertatea de a modifica programa de studiu. Pe această linie, menționăm transformările produse în oferta educațională a universităților elitar-aristocratice Oxford și Cambridge începând cu 1850–1851 când, pentru a reflecta noile direcții în materie de cunoaștere, au fost introduse științele naturii și au fost amenajate laboratoare de fizică experimentală. Mai mult, se poate vorbi despre o racordare a învățământului superior englez la realitățile extrauniversitare, dovadă că, pe fondul transformărilor produse în societate de revoluția industrială, pe lângă universitățile tradiționale au apărut la finele secolului al XIX-lea *civic universities* cu rol în pregătirea profesioniștilor în domeniile financiar, industrial și comercial.⁶⁵

În Rusia facultățile se aflau sub protecție imperială și controlul Ministerului Instrucțiunii Publice, dar se bucurau de autonomie internă, Adunarea facultății (compusă din cadrele didactice și auxiliare ale instituției și prezidată decanul ales dintre profesori) luând decizii privind chestiunile legate de învățământ, în timp ce problemele economice sau cele relative la ordinea interioară și conduita cursanților erau soluționate de regență (formată din rector, decan și asesorul numit din rândul profesorilor). Nivelul autonomiei a fluctuat, în 1819, de exemplu, bănuite că ar propaga idei subversive, universitățile și-au pierdut din prerogative, deciziile consiliului care reprezenta autoritatea centrală a unei Universități putând fi contestate de comisari speciali și procurori. Mai grav, în 1821 universitățile au fost atent supravegheate de emisarii puterii centrale, atmosfera deteriorându-se până într-acolo încât profesorii străini au preferat să demisioneze și să revină în țările natale. Redresarea a survenit câțiva ani mai târziu când, odată cu adoptarea statutului gimnaziilor și școlilor parohiale din 1828, acestea erau scoase de sub autoritatea universitară, astfel nemaifiind deturnată atenția profesorilor superiori de la preocupările științifice. Totuși, prin statutul din 1835 universităților li s-a dat o nouă lovitură deoarece: religia și istoria bisericească au dobândit statut de discipline obligatorii pentru toți studenții, indiferent de facultate; s-au desființat catedrele de drept public occidental, logică și metafizică; cursurile au fost cenzurate; profesorii revocați.⁶⁶ Regimul de control s-a intensificat după 1849, ca urmare a convingerii țarului Nicolae I că universitățile erau spații unde se vehiculau idei subversive, dar și în perioada războiului Crimeei (1853–1856), independența universitară restrân-

⁶⁵ Vasile Pușcaș, *Concepții și modele universitare europene* (Iași: 1987), 244.

⁶⁶ S. D'Irsay, *Histoire des Universités françaises et étrangères des origines à nos jours*, vol. II (Paris, 1933), 65.

gându-se, căci: Consiliul Universității a pierdut dreptul de a desemna rectorul, studenților li s-au interzis studiile în străinătate și cursurile urmau o programă prestabilită. Așa cum era firesc, în cele din urmă normalitatea a fost restabilită, statutul universitar din 1863 redând învățământului superior independența indispensabilă progresului și asigurându-i din bugetul central mijloacele materiale necesare.⁶⁷

O particularitate a universităților în unele țări europene a reprezentat-o legătura dintre învățământul superior și cel preuniversitar. În imperiul țarist legătura, așa cum reieșea din statutele universităților din Moscova, Harcov și Kazan publicate în anul 1804, a constat în transformarea lor în centre administrative pentru toate școlile secundare, postură din care numeau și revocau inspectori și profesori. Această imixtiune a învățământului superior în treapta a doua de educație era o reminiscență a situației din 1755 când, odată cu fondarea primei universități la Moscova, s-a observat că aceasta era în pericol de a-și suspenda activitatea din lipsă de studenți. Cum o atare perspectivă nu era de dorit, s-a decis înființarea a două gimnazii, subordonate universității, cu scopul de a pregăti elevi apți să frecventeze după absolvire studiile înalte.⁶⁸

Un alt stat în care universitățile aveau un ascendent asupra învățământului preuniversitar a fost Franța unde instrucția elementară publică se afla sub autoritatea rectorului, situația trenând până în 1854 când prefectul a primit prerogative precum: numirea și revocarea cadrelor didactice primare; recompensarea acestora; administrarea învățământului primar departamental.⁶⁹

Și în Anglia, învățământul superior s-a aflat în contact cu învățământul preuniversitar, în 1858 Universitățile din Cambridge, Oxford și Londra oferindu-se să-i evalueze pe elevii din ciclul secundar, motiv pentru care au fost întocmite programele de examinare și s-au emis certificate pentru cei care promovau examenul. Certificatele (junior sau inferior pentru categoria de vârstă 9–12 ani, senior sau superior pentru elevii și elevele de 17–19 ani, honours pentru cei care obțineau rezultate excepționale) erau recunoscute de universități și îi scuteau pe posesori de examenul de admitere.⁷⁰

Între tendințele din învățământul european modern s-a aflat și aceea de proiectare a mijloacelor prin care se putea realiza culturalizarea adulților, în unele state depunându-se eforturi repetate pentru atingerea acestei ținte. În Franța, de pildă, în anul 1848 a luat ființă din inițiativa a 13 profesori Asociația politehnică care furniza muncitorilor cunoștințele profesionale și tehnice de care aveau nevoie pentru buna exercitare a meseriei, punând la dispoziția celor

⁶⁷ Hippeau, *L'instruction publique en Russie*, 66–70.

⁶⁸ Ibid., 59.

⁶⁹ Costaforu, *Studii asupra instrucțiunii*, 23.

⁷⁰ Gaster, *Instrucțiunea în Englitera*, 31.

interesați cursuri de geometrie, gramatică, algebră, mecanică și desen. Simultan, profesorii liceelor pariziene organizau cursuri de istorie și legislație. Hippolyte Carnot, inspirat fiind de Instituțiile mecanice din Scoția, intenționa chiar să extindă aceste școli-cluburi la nivelul întregii țări și să completeze cursurile pentru muncitori cu activitățile desfășurate în săli de conferințe și biblioteci. Ideea a animat spiritele și a câștigat adepți, dovadă că editorii s-au implicat în organizarea bibliotecilor comunale înzestrându-le cu colecțiile de cărți uzuale, iar în 1848 a apărut Serviciul oficial al lecturilor publice de seară (cu scopul de a iniția populația în cunoașterea operelor relevante semnate de Corneille, Jules Michelet, Molière, La Fontaine) și au debutat cursurile de istorie, limba franceză, drept public și igienă.⁷¹ Măsurile menite să sporească nivelul cultural al adulților au fost temporizate după înăbușirea revoluției pașoptiste, dar reluate în deceniul următor, ajungând ca în anii '70 să ia, între altele, forma cursurilor serale, matinale, a școlilor cu program redus deschise muncitorilor de orice vârstă, interesați să dobândească cunoștințe de cultură generală sau mai specifice, de pildă corespunzătoare domeniilor tehnice. În plus, existau și biblioteci populare și societăți de instrucție populară care sporeau șansele ca cei ce depășiseră vârsta prevăzută pentru obligativitatea instruirii să se poată totuși informa, astfel încât să evolueze intelectual, profesional, social și economic.⁷²

În România cursurile pentru adulți au fost legiferate la sfârșitul secolului al XIX-lea și s-au alăturat cursurilor complementare destinate absolvenților ciclului primar care nu împliniseră vârsta de 14 ani la care ar fi putut să se înscrie în școlile secundare. Cursurile complementare, reduse la 2 ore pe săptămână, se organizau de obicei duminica dimineața sau în seara oricărei alte zile, cu scopul de "a întări citirea, scrierea, cunoștințele limbii române și calcului aritmetic", cu alte cuvinte, cu scopul de a "completa învățământul primar mai cu seamă în acele cunoștințe care sunt trebuincioase în viața de toate zilele".⁷³ Necesitatea lor a derivat din constatarea oamenilor de școală și a autorităților că absolvenții ciclului elementar, pierzând contactul cu informațiile, le uitau într-o așa măsură încât după doar 2 ani cu greu mai puteau promova examenul de admitere în gimnazii, licee și școli profesionale, în timp ce aceia care nu își continuau instruirea nu mai știau nici măcar să se iscălească în registrele de stare civilă sau pe formularele de încorporare. Cursurile complementare din România erau o replică a școlilor de duminică din Germania, cu diferența că cele germane erau frecventate de fete și băieți până la împlinirea vârstei de 18 ani și aveau caracter

⁷¹ Carnot, *Hippolyte Carnot*, 54.

⁷² Ferdinand Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Vienne en 1873* (Paris, 1875), 35.

⁷³ *Lege asupra învățământului primar și normal primar (23 mai 1893)*, apud Bunescu, *Antologia legilor*, 55.

obligatoriu, fără dovada absolvirii lor tinerii neputându-se căsători.⁷⁴ Tot pentru a veni în întâmpinarea nevoii de instruire a populației, în Germania funcționau școli serale care inițiau în diferite meserii, aveau un pronunțat caracter practic, o programă adaptată intereselor profesionale ale cursanților⁷⁵ și le lăsaus acestora posibilitatea de a se dedica studiului la finalul zilei, fără ca activitățile curente să le fie perturbate.

În Anglia, din cauza lipsei școlilor secundare accesibile locuitorilor săraci, dar dornici să se instruiască în colegii (facultăți), s-a decis în anul 1825 deschiderea primelor școli secundare pentru adulți unde tineri de 16–25 de ani puteau frecventa cursuri serale, în schimbul unei taxe modice primind noțiuni de artă și științe exacte. Cu timpul, învățământul destinat adulților s-a diversificat, în 1872 începându-și activitatea institutul politehnic care avea o ofertă educațională mult mai generoasă, iar în 1884 profesorii Universității din Oxford demarând în diferite orașe conferințe semipopulare, în realitate adevărate cursuri de înalt nivel, riguros concepute, prin care se răspândea instrucția superioară în cercuri populaționale mai largi. Totodată, cu concursul universității au fost înființate cercuri de lectură a căror activitate consta în punerea la dispoziția participanților a unei liste cu materiile care puteau fi studiate acasă, a bibliografiei aferente și a cărților provenind dintr-o bibliotecă ambulantă aparținând universității. După asimilarea, prin studiu individual, a informațiilor, cei ce frecventau cercurile de lectură se puteau prezenta la examen înaintea delegaților universității, primind în schimbul rezultatelor premii și certificate.⁷⁶

Concluzionând, se poate aprecia că învățământul european din epoca modernă a stat sub semnul unor variate și consistente transformări, rezultat atât al schimbărilor care au intervenit în relația dintre Stat și Biserică, cât și în mentalitate sau în profilul economic, politic, social, cultural al diferitelor state. Oportunitatea instruirii locuitorilor, indiferent de gen, vârstă, origine socială, apartenență confesională sau etnică a reprezentat o certitudine, materializată dreptat cu precădere în a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

Inovațiile în materie de educație au pornit, așa cum era firesc, din statele occidentale, și au fost preluate ulterior în restul continentului, decalajul rezultat datorându-se nu doar poziționării geografice în raport cu centrul care impunea direcția, ci și nevoii de sincronizare resimțită diferențiat de la un stat la altul. Laicizarea, extinderea accesului la educație, lărgirea rețelei școlare, ameliorarea calității corpului profesoral, susținerea financiară mai consistentă din partea statului, și multe altele, au devenit adevăruri incontornabile în perioada

⁷⁴ Hippeau, *L'instruction publique en Allemagne*, 58.

⁷⁵ Programa școlilor serale cuprindea discipline precum: matematică, geometrie, desen, fizică, geografie, mecanică.

⁷⁶ Gaster, *Instrucțiunea în Englitera*, 82.

cercetată. În egală măsură, trebuie subliniat că imaginea sistemului de învățământ reflectată în actele normative și scrierile pedagogice a premers realitatea din teren, în epocă restricționările de ordin material și uman întârziind aplicarea celor mai înaintate principii. Se adăugau evenimentele politico-militare care, nu o dată, și-au pus amprenta asupra evoluției învățământului și a disponibilității decidenților de a satisface nevoile sistemului educațional. Din aceste considerente, aplicarea reformelor a fost sincopată și uneori contradictorie, fapt care, totuși, per ansamblu, nu a anulat trendul modernizator.

COORDINATES OF EDUCATION IN MODERN EUROPE

Abstract

Education has represented the ground on which the Church and the State have clashed during the modern era. From this confrontation resulted significant changes in the educational field, which become trends as they spread across Europe. Among these, we mention: the emergence of a special institution for the administration of the field, secularization, the implementation of university autonomy, free and compulsory primary education, ensuring access for all children, regardless of gender, to education, the professionalization of the teaching staff, the diversification of the school network (through the establishment of polytechnic, military, sports-focused, arts and crafts schools, as well as vocational education institutes), adult education, and the differentiation of secondary education according to students' needs. These aspects are treated in this material using the comparative method, with the analysis highlighting how the mentioned trends materialized in countries such as France, England, Russia, Austria-Hungary, Germany, Italy, Belgium, and Romania. Innovations in education naturally originated from Western states and were later adopted throughout the rest of the continent, with the resulting delay being due not only to geographic distance from the center setting the direction, but also to the varying need for synchronization from one state to another. It should also be noted that the image of the education system reflected in legal documents and pedagogical writings preceded the reality on the ground, as material and human constraints at the time delayed the application of the most advanced principles. Furthermore, political and military events, more than once, left their mark on the evolution of education and on decision-makers' willingness to meet the system's needs. For these reasons, the implementation of reforms was often sporadic and sometimes contradictory, yet overall, this did not hinder the modernization trend.