

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.2.05>
 CZU: 37.03/.04

RELAȚIA LIBERTATE-EDUCAȚIE: RENEGOCIERE A PARADIGMEI COMPLEXITĂȚII ANCORATĂ ÎN LOGICA TERȚULUI INCLUS

Diana DONOAGĂ,

asistent universitar, doctorandă,

Școala Doctorală Științe ale Educației

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău

ORCID iD: 0000-0003-1114-116X

Rezumat. Pornind de la un model de gândire ancorat în logica terțului inclus, acest articol își propune să studieze condițiile de existență ale raportului dintre libertate și educație, dat fiind faptul că umanismul renașcentist le-a definit ca fiind consubstanțiale. Mai exact, referindu-ne la paradigma complexității, care este completată aici, cu contribuțiile logicii terțului inclus, vom studia relația dintre libertate și educație re poziționând-o într-o rețea complexă de influențe în încercarea de a evidenția elementele care au influențat-o succesiv. Problema libertății – figura principală a Noii Educații – prezintă interesul de a arăta, într-adevăr, că ideea de libertate este produsul influențelor anterioare, fiind în același timp și o renegociere complexă a acestui patrimoniu prin apariția unui nou concept de mediere care redefinește însăși posibilitățile relației dintre libertate și educație.

Cuvinte cheie: libertate, complexitate, logica terțului inclus, idee pedagogică, umanism renașcentist, educație nouă.

THE FREEDOM-EDUCATION RELATIONSHIP: RENEGOTIATION OF THE COMPLEXITY PARADIGM ANCHORED IN THE LOGIC OF THE INCLUDED THIRD PARTY

Abstract. Starting from a thought model anchored in the logic of the included third party, this article aims to study the conditions of existence of the relationship between freedom and education, given that Renaissance humanism has defined them as consubstantial. More specifically, referring to the paradigm of complexity, which is completed here, with the contributions of the logic of the third party included, we will study the relationship between freedom and education by repositioning it in a complex network of influences in an attempt to highlight the elements that influenced it successively. The issue of freedom – the main figure of the New Education – has the interest in showing, indeed, that the idea of freedom is the product of previous influences, being at the same time a complex renegotiation of this heritage through the emergence of a new concept of mediation that redefines the very possibilities of the relationship between freedom and education.

Keywords: freedom, complexity, the logic of the third party included, pedagogical idea, renaissance humanism, new education.

Introducere

Natura consubstanțială a relației dintre libertate și educație de la apariția umanismului renașcentist este cu siguranță un postulat, dar totuși unul insuficient, în primul rând pentru că nu oferă nicio informație cu privire la modalitățile sale de existență și evoluție. Prin urmare, acceptăm acest postulat fără ca să ne preocupăm cu adevărat de semnificația sa și de reprezentările sale multiple și complexe. Introducem aici, în mod deliberat noțiunea de complexitate, deoarece ne propunem, în această lucrare, să re poziționăm acest postulat al legăturii indestructibile între libertate și educație din paradigma complexității și a contribuțiilor logicii terțului inclus [4, p. 152]. Scopul este de a înțelege natura relației

dintre libertate și educație prin evidențierea părților implicate în această relație. Iar pentru că sarcina este una mare, ne concentrăm aici în mod special pe paradigma Noii Educații pe care o vom studia prin prisma interpretărilor a două personalități divergente, A. Ferrière și A. S. Neill, pentru a arăta că ideea de libertate care a fost atât de dragă acestei mișcări a făcut parte dintr-o rețea de influențe atât moștenite, cât și renegociate pentru a susține o nouă reprezentare a relației dintre libertate și educație.

Conceperea ideii pedagogice din paradigma complexității logicii terțului inclus.

Fără îndoială, este mai întâi necesar să se clarifice statutul ideii pedagogice în lumina paradigmei

complexității. Postulăm mai întâi că înțelegerea întregului este inseparabilă de înțelegerea fiecărei părți componente. Prin urmare, înțelegerea unei idei nu poate fi realizată decât prin conectarea ei la contextul care o înconjoară. Adică, este posibil să se atribuie sens reprezentării unei idei pedagogice numai prin legarea ei de perioada istorică și de afilierele sale chiar (și mai ales) nepedagogice.

La această etapă a cercetării noastre, respingem, prin urmare, posibilitatea oricărui determinism unic în elaborarea ideii pedagogice, precum și caracterul său intangibil. Dimpotrivă, evidențiem caracterul său schimbător repositionându-l în spectrul său de influențe iar dacă recunoaștem necesitatea de a înscrie ideea pedagogică într-o rețea complexă, trebuie să concepem modalitățile de interacțiune dintre ideea pedagogică și celelalte idei, sateliți ai înțelegerii ei. Folosim aici logica terțului inclus a lui Lupașcu pentru a caracteriza această conexiune care are loc între ideea pedagogică și ansamblul care o definește [3, p. 49]. Logica terțului inclus, prin introducerea unui terț, va face posibilă înțelegerea exactă a raportului educație/libertate prin referirea la un concept de mediere care organizează acest ansamblu antagonic. Se are în vedere aici, prezentarea unui al treilea concept pentru a defini posibilitatea unei relații între două elemente potențial contradictorii, în cazul nostru, relația dintre libertate și educație.

Schematic, ne putem imagina, reprezentarea a două elemente opuse, a căror relație este orchestrată de un al treilea concept inclus, sub forma unui triunghi, fiecare dintre polii săi fiind atât condiția purtătoare, cât și condiția sine qua non a ilustrării realității unei idei pedagogice (Figura 1).

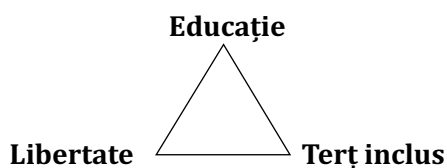


Figura 1. Relația educație-libertate raportată la un concept de mediere

Mai mult ca atât, în dorința noastră de a reprezenta complexitatea realității și de a ne imagina ansamblul în care este inscripționată relația dintre libertate și educație, nu trebuie să uităm că fiecare nouă reprezentare a libertății/educației, este influențată și de reprezentările din trecut. Cu alte cuvinte, ideea pedagogică este însăși rodul reprezentărilor din trecut. Spectrul său noțional caracterizează un moment în evoluția gândirii, integrând prin rec-

tificarea spectrele anterioare, deoarece nu există o dezvoltare a vechilor doctrine spre nou, ci reinterpretarea elementelor vechi de către cele noi.

Ideea acestui articol este, prin urmare, de a explica relația dintre libertate și educație în mișcarea Noii Educații, dar nu numai de a descrie această relație – ar fi atunci o monografie – ci de a restabili caracterul complex al acestei legături prin înscrierea ei în rețeaua de reprezentări și probleme succesive care au condus la aceasta și concentrându-se pe noul concept terț care, la rândul său, va transfera acest raport prin remodelarea versiunilor anterioare.

Influențele anterioare ale ideii de libertate în raport cu educația

Umanismul clasic al Renașterii l-a ancorat pe om într-un nou model de gândire, plasându-l în centrul lumii pe care o percepe în lumina propriei rațiuni și, conform caracterului său liber. Dumnezeu este reprezentat diferit: omul i se închină pentru că l-a făcut liber în alegerile și faptele sale și, după ce a depus har în el și i-a promis paradisul și viața veșnică, depinde de om să facă din această libertate o utilizare înțeleaptă și rațională. Erasmus spune, în acest sens: „*Prin liberul arbitru înțelegem puterea voinței umane care conduce omul la mântuirea veșnică sau care îl îndepărtează de la ea*” [1, p.712]. Educația trebuie să conducă la acest har suprem de comunicare cu Dumnezeu. A fi virtuos în gândirea umanismului renascentist înseamnă a-l iubi pe Dumnezeu mai mult decât pe sine, pentru că religia este eliberarea de viața pământească. Faptul că omul există, nu este deloc suficient pentru a permite dezvoltarea unui cuget înțelept, aici intervine educația, în numele eliberării copilului prin harul divin sinonim cu libertatea. (Figura 2) Acum, fiind recunoscut ca liber, el are voința de a alege: binele (prin împlinirea unei virtuți teologice), sau răul. În speță, ceea ce face posibilă realizarea legăturii dintre libertate și educație este anume acest pivot: virtutea teologică orchestrează condițiile acestei relații.

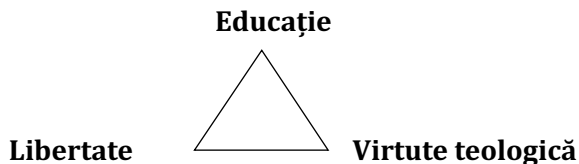


Figura 2. Relația educație-libertate raportată la virtutea teologică, ca concept de mediere

Iluminismul a renegociat acest raport în jurul moralității autonome. Ceea ce este nou aici este dorința afirmată de a perfecționa omenirea în totalitatea ei. Chiar dacă formarea rațiunii rămâne scopul

culminant al educației Iluminismului, finalitatea sa, nu este formarea unui spirit virtuos din punct de vedere teologic, ci a unui spirit virtuos din punct de vedere al moralității autonome. Adică o moralitate care se supune propriilor legi și nu una care se supune percepțiilor religioase exterioare, o moralitate, care este orchestrată pentru perfecțiunea nu doar a unui anumit individ, ci pentru perfecțiunea între gii umanității (Figura 3).

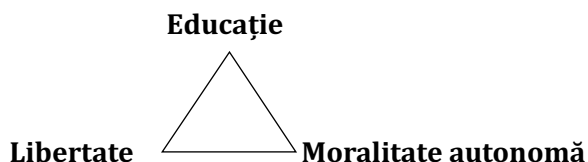


Figura 3. Relația educație-libertate raportată la moralitatea autonomă, ca concept de mediere

Devine necesară pregătirea copilului pentru societatea civilă iar viața umană încetează să mai fie supusă legii divine, prin urmare libertatea oamenilor devine corolară acestei stări naturale. Educația pentru libertate, în această perspectivă, va fi în același timp o educație a cetățeanului (în special la Helvetius, cu tema iubirii de țară), o educație în virtutea religioasă și o educație conform legii, care este înțeleasă aici cu siguranță în sensul său actual de „legislație”. [7, p.34]

Relația dintre libertate și educație a fost astfel influențată succesiv de virtutea teologică și de moralitatea autonomă iar succesiv, nu înseamnă că unul ar fi dispărut total în favoarea celuilalt, imediat ce relația dintre libertate și educație s-ar fi schimbat. Dimpotrivă, ideea virtuții teologice, în perioada Iluminismului, nu dispăre: ea este diminuată de introducerea moralității autonome.

Pe fundalul spectrului noțional libertate/educație, Noua Educație va veni să construiască o nouă fațetă a figurii noastre a terțului inclus. Secolul al XIX-lea a abordat această problemă a moralității într-un mod foarte pragmatic, organizând condițiile practice în autonomia predării. Din moment ce libertatea este acel set de legi pe care cineva le transmite prin recunoașterea lor ca fiind bune, și pentru sine și pentru alții, având în vedere responsabilitatea pe care fiecare o are pentru progresul umanității, și cum educația este exact mijlocul, atunci a fost necesar să se dea acestei libertăți forma de drept, astfel încât să se impună tuturor. Cu alte cuvinte, conceptul de autonomie este acum recunoscut ca sinonim cu libertatea, iar educația trebuie să se îndrepte spre această formă de moralitate.

Într-adevăr, educația – și aceasta va fi una dintre marile misiuni ale Noii Educații – trebuie să fie prin

exelență, locul în care se exercită această autonomie. Adică, este vorba despre abandonarea pe cât posibil a funcției heteronome a educatorului, astfel încât școala să devină locul de eliberare a individualităților.

Școala, astfel cum a fost înțeleasă de Noua Educație și, în special, de Neill și Ferrière, este în primul rând o școală a libertății. Această libertate nu este neîngrădită iar ceea ce îi garantează condițiile de exercitare se referă la organizarea sa specifică în „democrație mica” în care copiii și, în primul rând, ei, sunt cei care organizează, elaborează și garantează, condițiile lor de viață. În acest sens, această școală este sinonimă cu școala vieții, în care libera exprimare este promovată și garantată de comunitate, o școală a spontaneității în care impulsurile vitale sunt recunoscute și încurajate prin faptul că sunt văzute ca motorul întregii învățări.

Această școală „nouă” nu are alt scop decât autonomia copilului, din acest considerent, ea nu alege forma instruirii: copilul este cel care cunoaște, pe cont propriu și în funcție de propriile interese, orientările care trebuie date învățării sale. Copilul este o persoană integră: nu pot fi împărțite interesele și nevoile cuiva în funcție de timp și de un calendar care necesită predarea unei anumite discipline la un anumit moment al zilei.

Pentru Noua Educație, educația tradițională este un proces anti-viață. Am vrut să creștem copilul din punct de vedere moral, dar am devenit moralști. Bazându-se pe imperativele morale inerente vieții în societate, educația a integrat mai puternic ca niciodată nevoia de disciplină; cu mai multă forță, pentru că acum o face sub acoperirea directă a unei educații, în numele moralității și autonomii [2, p. 8].

Ce-l face liber pe copil? O primă observație la Neill și Ferrière: sunt puțini copii liberi, dar nu pentru că nu ar fi liberi în mod natural, dar pentru că, de îndată ce se nasc, se grăbesc să-și constrângă libertatea. Fie prin impunerea de tabuuri și fobii, prin religie, moralitate sau conformism social, prin intermediul părinților (după cum menționează Neill, a mamelor în primul rând) sau în interiorul zidurilor școlii- totul pare făcut pentru a domina și disciplina copilul. Am văzut mai sus criticile severe pe care autorii noștri de referință le-au adresat educației tradiționale; astfel, pentru a înțelege, ceea ce alcătuiește natura liberă a copilului, este necesar să descoperim felul în care adultul – pedagog, profesor, părinte – împiedică copilul. Copilul este în mod natural predispus spontaneității, el are nevoi de cunoaștere specifice vârstei sale de dezvoltare. Neill spune că „libertatea este, de asemenea, o cucerire a ignoranței” [5, p. 157].

Ferrière, la rândul său, evidențiază o evoluție a acestor interese în funcție de vârstă, nu vom fi interesați de aceleași lucruri și, totuși, fiecare dintre interesele noastre succesive va fi un răspuns la propria noastră nevoie internă de dezvoltare. Dacă școala și părinții sunt considerați instituții sau persoane anti-viață, este pentru că îi interzic copilului să fie liber în ceea ce îl interesează să cunoască și să facă cunoscut ceea ce îl animă în natura sa profundă și interioară. Dimpotrivă, îi sunt impuse orarele școlare și programa școlară, el este obligat să rămână tăcut și imobil iar pentru a face lucrurile bine, îi este insuflată teama, pentru a fi sigur că se va conforma cererii adultului, în timp ce acesta din urmă ar trebui, dimpotrivă, să se conformeze naturii copilului. A-l priva pe copil de libertatea lui, de spontaneitatea, curiozitatea și activitatea sa, înseamnă a-l priva de copilărie. Este o greșeală a adulților să creadă că ar fi preferabil să constrângă copilul de la o vârstă fragedă pentru a fi sigur că, atunci când va crește, va fi mai capabil să se adapteze la constrângerile societății. Ca și cum ceea ce nu s-ar fi învățat prin lacrimi și constrângere ar fi fost sortit să fie doar superficial, sau temporar, în timp ce obiceiurile „bune” pe care am fi fost obligați să le luăm ar fi fost dobândite definitiv. Ar trebui să ne abținem în a forța copilul să facă ceva ce nu este capabil să facă el însuși și în funcție de ideea pe care o are despre el însuși.

Respectul pentru libertatea copilului merge mână în mână cu dragostea și bunătatea față de el, cu toate acestea, acest lucru nu înlătură datoria de responsabilitate a unui părinte față de copilul său, pentru că a crește un copil în libertate nu a însemnat niciodată să-l lași să facă ce vrea sub falsul pretext al autonomiei sale. În primul rând, există o obligație de protecție fizică, legată de faptul că copilul nu are aceeași experiență de pericol ca și adultul. Copilul nu este întotdeauna capabil să-și exprime sau chiar să recunoască unele dintre nevoile sale (somm, de exemplu) și este de datoria adultului să aibă grijă de condițiile bune ale dezvoltării sale. Există, desigur, ideea că libertatea nu semnifică o dominare a celuilalt și a capacităților sale: ceilalți au la fel de multă libertate ca și mine și ceea ce recunosc a fi un drept pentru mine, trebuie să-l recunosc și pentru alții. Deci părinții care, sub pretextul creșterii copilului în autonomie, îl lasă să distrugă totul în calea lui nu cresc un copil liber: ei formează un tiran [6, p. 57].

Neill a recunoscut valoarea terapeutică a lui Summerhill în sine, în timp ce Ferrière, afirmând legea sa biogenetică, a subliniat valoarea educațională a mediului înainte de cea a adultului [5, p. 159]. De asemenea, se pune accent pe natura internă a liber-

tății copilului care este un individ activ capabil să se dezvolte, prin exprimarea spontană a impulsurilor sale naturale.

După cum am văzut, educația este de prea multe ori o constrângere a naturii sale libere, iar predarea atât a religiei, cât și a moralității, despre care se crede că este „autonomă”, este de prea multe ori un nonsens complet, deoarece nu rezonază cu copilul. Cu alte cuvinte, adultul, acel tip de lege superioară care știe mai bine decât copilul cum ar trebui să crească, își pierde și el superba autoritate. Educatorul este privat de orice drept de autoritate și se referă la exercitarea exclusivă a responsabilității pentru protecția copilului. După cum am înțeles, aceste condiții perfecte se datorează mediului, dar, dincolo de mediul pur fizic, dimensiunea educațională a comunității de copii este cea pe care o abordăm aici. A-l face pe copil direct responsabil pentru organizarea școlară din care face parte înseamnă a-i oferi posibilitatea de a fi liber, dar și de a-l confrunța direct cu imperativele libertății celorlalți. Autogovernarea este o comunitate de alter ego-uri în conformitate cu principiul justiției stricte, reiterând astfel capacitatea naturală a copilului de a-și exercita dreptatea [4, p. 153].

Care este moștenirea căreia îi rămâne fidelă noua Educație? - Formarea autonomiei morale. Aceeași care a devenit un terț inclus în relația dintre libertate și educație în secolul al XVIII-lea. Iluminismul a consfințit legea morală ca o condiție sine qua non pentru perfecțiunea umanității iar Noua Educație îi rămâne foarte atașată. În primul rând, există problema interesului, o preocupare majoră a Noului Educații și încrederea în curiozitatea copilului: el fiind deja competent în materie de libertate morală. Cu alte cuvinte, este deja capabil de autonomie. Pe baza acestui principiu, apare o a doua consecință: heteronomia, care este tot necesară pentru formarea autonomiei, ea nu poate fi rezervată doar educatorilor. Forma tradițională a școlii se bazează pe funcția disciplinară a profesorului. Considerată înrobitoare, această funcție este negată de Noua Educație: ceea ce are sens pentru copil este în primul rând ceea ce trăiește el zilnic, și nu cuvântul dogmatic al profesorului. Deci, a treia consecință, mediul trebuie să fie optim: dacă dorim să formăm viitori cetățeni liberi, atunci mediul educațional trebuie să fie un loc de exercitare a drepturilor cetățenești. Idealul este unul democratic, deci educația trebuie să ia forma lui. Atât de mult încât terțul inclus care face posibilă realizarea legăturii dintre libertate și educație ia acum forma exprimării libertății copilului în momentul copilăriei iar educarea morală atât de dragă

Iluminismului și preluată ca bază de Noua Educație, trece în spate (Figura 4).

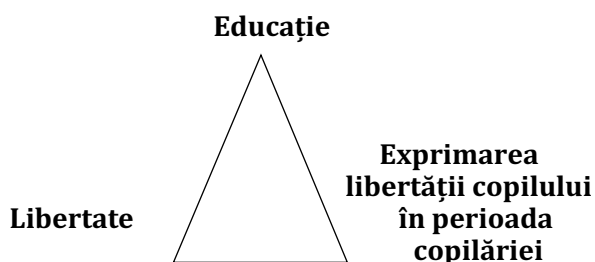


Figura 4. Relația educație-libertate raportată la exprimarea libertății copilului în perioada copilăriei, ca concept de mediere

Concluzie Recunoscând echivocul ideilor pedagogice și aici mai ales al conceptului de libertate în relația sa cu educația, am vrut să căutăm esența pentru a restabili relația dintre libertate și educație între continuitate și ruptură. Pentru a face acest lucru, cadrul nostru de reflecție, oferit atât de complexitate, cât și de logica terțului inclus, ne-a permis să construim un model de gândire care contribuie

într-un anumit fel la elucidarea semantică a conceptului de libertate. A fi liber și a ajunge liber, a fost inițial o chestiune de har și o chestiune de moralitate, pentru a ajunge, odată cu mișcarea Noii Educații, la problema eliberării spontaneității din copilărie. Dacă o astfel de evoluție istorică nu este deloc surprinzătoare, este, pe de altă parte, remarcabil să observăm în ce măsură evoluția relației dintre libertate și educație a fost construită atât împotriva, cât și cu reprezentările anterioare printr-o adevărată învăluire a acestor influențe și al cărui rezultat nu este nici mai mult, nici mai puțin decât apariția unui al treilea aspect nou inclus, și care funcționează ca un mediator orchestrator al condițiilor însăși ale existenței legăturii dintre libertate și educație. Dacă, într-adevăr, ne străduim să definim ce este libertatea și cum pretinde educația să conducă copilul la ea, evidențierea acestui terț inclus permite să reliefăm, tocmai aceste date care, de obicei sunt ignorate. Între continuitate și ruptură, sensul acestei relații continuă să fie redefinit prin multiple reformulări, ca o reprezentare a actualizărilor succesive într-o anumită perioadă istorică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ERASME, D., BLUM, C. *Eloge de la folie, Adages. Colloques. Réflexions sur l'art, l'éducation, la religion, la guerre, la philosophie. Correspondance*. Paris: Robert Laffont, 1992, pp. 712-714. ISBN 2221059166.
2. FERRIÈRE, A. *L'école active*. Paris: Fabert, 2004, pp. 2-8. ISBN 2-907164-67-8.
3. LUPASCO, S. *Le principe de l'antagonisme et la logique de l'énergie*. Monaco: Éditions du Rocher, 1987, pp. 47-50. ISBN-13978-2268006062.
4. MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil, 2014, pp. 152-157. ISBN-13978-2757842003.
5. NEILL, A. S. *Libres enfants de Summerhill*. Paris: La Découverte, 2004, pp. 157-159. ISBN 9782707142160.
6. RENAUT, A. *La libération des enfants*. Paris: Bayard, 2002, pp. 56-58. ISBN 978-222747080445-52.
7. SIMARD, D. *L'éducation peut-elle être encore une éducation libérale?* In: *Revue Française de Pédagogie*, nr. 132, 2000, pp. 33-41.