

G. G. ANTONESCU  
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI

# PEDAGOGIA CONTEMPORANĂ

PROBLEME ȘI CURENTE

EDIȚIA II  
REVĂZUTĂ ȘI ADĂUGITĂ

CASA ȘCOALELOR  
1943



## P R E F A Ț A

---

Lucrarea de față cuprinde în capitolele mari -- «Problemele generale» și «Curențele» — două serii de prelegeri, ținute acum câțiva ani, pentru profesorii secundari. Prima serie se referă la problemele mai însemnate ale Pedagogiei timpului nostru, cu aplicări la școala românească; a doua încearcă să deslușească marile curențe, în care am putea integra toate manifestările mai de seamă ale Pedagogiei contemporane de pretutindeni. Prelegerile au fost redactate după notele luate cu prilejul expunerii verbale.

În capitolul intitulat «Probleme speciale» sunt redactate o serie de studii, pe care ni le-a sugerat, în momente diferite, criza pedagogică prin care trece școala noastră de câțiva ani încoace.

Scopul pe care îl urmărim este: pe de o parte, de a introduce pe cetitor în studiul mișcării pedagogice contemporane; pe de altă parte, de a continua și intensifica acțiunea noastră, manifestată și în lucrarea anterioară «Educație și cultură», pentru armonizarea realităților școlare cu principiile pedagogice. Menținem în totul ceea ce afirmăm în prefață la «Educație și cultură». «Numai dacă întemeiem orice nouă alcătuire și orice măsuri de ordin educativ pe principii pedagogice bine controlate, putem ajunge și în do-

*meniuul școlar la concepții unitare și realizări durabile. Orice încercare de a soluționa problemele școlare, nesocotind principiile pedagogice, este foarte comodă, dar dăunătoare pentru progresul real al școlii.*

*Dacă principiile, fără considerarea realității, sunt adeseori inoperante, realitățile, neluminate de principii, nu pot fi suficient pătrunse și prin urmare nici bine îndrumate. În primul caz se face știință pură fără efect practic imediat; în al doilea caz se ajunge la un diletantism periculos».*



# INTRODUCERE

## Criza școlară

*I. Caracterele specifice ale crizei pedagogice din învățământul românesc. II. Condiții pentru înlăturarea crizei pedagogice ce se manifestă în învățământul românesc. III. Pregătirea educatorilor ca mijloc de combatere a crizei. IV. Controlul și îndrumarea școlilor.*

Trecem prin momente de criză acută în diverse domenii ale vieții și activității sociale. Ne plângem astfel de o criză economică, de o criză morală, de o criză culturală și în strânsă legătură cu aceasta din urmă, de o criză școlară sau pedagogică.

Cele care ne interesează mai de aproape pe noi actualii și viitorii profesori sunt criza școlară și... cea economică.

Dacă aceasta din urmă nu poate forma obiectul unor preocupări științifice în domeniul pedagogiei, crizei școlare suntem datori să-i acordăm cea mai mare atenție.

Pentru mai multă claritate vom releva, dela început două din caracterele specifice ale crizei pedagogice, care o diferențiază pe aceasta de cea economică:

a) Criza economică e generală pentru că a cuprins lumea întreagă și s'a abătut asupra tuturor domeniilor de viață și activitate omenească. Criza pedagogică este specială învățământului, având desigur efecte și asupra vieții culturale în genere.

b) Criza economică ne este impusă nouă Românilor mai mult din afară (criza mondială) decât de con-

dițiile vieții economice strict interne, fără a voi bine înțeles să negăm și importanța acestora din urmă.

Criza școlară e influențată de factori extra-școlari și extra-culturali, numai întru cât are puncte de tangență cu viața economică a țării. Cauzele cele mai importante și cele mai numeroase ale crizei școlare se găsesc înăuntrul învățământului, mai ales dacă ținem seamă de faptul că și conducerea superioară a acestuia a fost de cele mai multe ori în mâna unor slujitori ai școlii.

În adevăr, de multă vreme școala românească e într-o continuă febră, provocată de transformările de programe, organizare, metodă etc., impuse de zelul reformativ al diverșilor conducători.

Graba cu care s'au luat măsuri noi, opuse celor imediat anterioare, *fără a se fi aș'eptat p'rimele roade ale acestora*, a intensificat febra învățământului nostru.

În trecutul apropiat — cu excepția ultimului deceniu — și în cel mai depărtat, de acum câteva decenii, reformele importante se făceau la intervale mari de timp. Astfel după reforma dela 1864, o schimbare profundă a structurii și vieții școlii românești nu se mai produce decât după 34 de ani prin legea dela 1898 a lui Spiru Haret. Iar dela această dată o transformare radicală se produce peste alte aproape trei decenii prin legea învățământului primar din 1924 și a învățământului secundar din 1928.

Trebue să menționăm deasemeni că aceste legi au fost studiate și discutate de un mare număr de profesori, iar la stabilirea principiilor de bază au fost consultați specialiști, cunoscători ai problemelor pedagogice.

Cu ocazia alcătuirii proiectelor de lege și programelor pentru învățământul primar din 1924 și secundar din 1928 de către d. Dr. Angelescu s'a constituit

un adevărat sfat didactic, care a ținut un mare număr de ședințe până să ajungă la concluziuni. Iar Spiru Haret, în 1898, pe lângă avizul profesorilor secundari și al colaboratorilor săi mai apropiați, a solicitat continuu luminile distinsului pedagog din vremea aceea C. Dimitrescu-Iași.

În fine, nu putem trece cu vederea faptul important, că în legile menționate ne apare evidentă preocuparea autorilor de a rezolva prin nouile măsuri școlare, nu numai unele dificultăți ale prezentului, ci și cerințele viitorului, pe care ei le prevedeau.

II. Înălțurarea crizei școlare actuale și evitarea unor crize viitoare, credem că ar fi posibile, dacă orice proiect de modificare — mai mare sau mai mică — în structura sau viața școlii, ar fi subordonat unor condiții impuse de *spiritul științific*. Acesta trebuie să călăuzească orice acțiune referitoare la organizarea și îndrumarea învățământului. Menționăm în special două condițiuni pe care în nici un caz nu ne este îngăduit să le ignorăm sau să le nesocotim:

1. Prima — referitoare mai mult la forma logică a unei alcătuirii didactice — este de a veghea ca principiile pedagogice ce stau la baza noii organizări școlare să poată constitui împreună un *sistem unitar și o concepție pedagogică clară*. Evident, pentru ca un organizator școlar și colaboratorii săi să poată răspunde acestei cerințe, ei trebuie să fie nu numai buni cunoscători ai școlii noastre, dar să fie în curent cu mișcarea ideilor pedagogice și să aibă o concepție filosofică și socială (concepție despre lume și viață), care pedeparte să determine selecția ideilor pedagogice, ce-și vor însuși, pedeaaltă parte, să garanteze unitatea ideilor selecționate într'un sistem.

Considerăm această condiție atât de importantă, încât preferăm o reformă alcătuită din elemente, care,

luate individual, nu ne-ar satisface pe deplin, dar care, împreună ne-ar putea da un tot armonic, unei reforme, ale cărei elemente considerate separat ne-ar satisface, dar puse alături ne-ar duce la contradicții.

2. A doua condiție — referitoare mai mult la fondul științific — ne impune, ca la alegerea ideilor care vor constitui sistemul de organizare școlară, să *respectăm acele principii care au fost definitiv admise în știința educației*.

Aproape toate științele — deci și știința educației, — ne oferă trei categorii de date, rezultate ale străduinței omului de știință: a) ipoteze, în care elementele de speculație a rațiunii și imaginației sunt preponderente asupra realității și legilor stabilite în știință; b) teoriile ipoteze la care cunoașterea realității și respectarea legilor stabilite preponderază asupra imaginației speculative; c) legile științifice care au ieșit din domeniul probabilităților ipotetice și au o valoare sigură și definitivă.

Dacă prima categorie oferă o probabilitate foarte redusă, a doua o probabilitate mai mare, cele din urmă ne oferă siguranța. Și atunci, dacă ne poate fi îngăduit să neglijăm prima categorie, dacă putem fi iertați de a nu fi acordat atenția cuvenită categoriei a doua, *nu ne este iertat să nesocotim datele sigure ale științei*.

Acest lucru îl pretindem și în știința educației — care a ajuns la unele legi definitive — atât din partea reformatorilor și autorităților școlare, cât și din partea profesorilor. În școala viitorului nu mai trebuie tolerată călcarea acestor legi și trebuie netezită calea pentru cercetarea științifică de a descoperi noi legi care la rândul lor vor putea deveni obligatorii pentru practicieni și reformatori.

Vom arăta în cele ce urmează câteva din legile de-

finitive a căror respectare trebuie s'o ceară cu insistență știința educației.

Atât pentru stabilirea idealului educației, cât și pentru fixarea metodelor de educație, se impune ca o condiție «sine qua non» cunoașterea realităților. Or, realitatea cea mai importantă pentru educator este *sufletul elevului*; iar însușirea lui care face posibilă opera *formativă* a educației este *plasticitatea*. Interpretarea greșită a acestei plasticități a dus deseori la consecințe grave în practica școlară. Eroarea de interpretare a fost în mare parte pusă în lumină de teoria pedagogică; în practică însă, ea încă nu a fost înlăturată.

Înlăturarea ei va trebui să fie una din înfăptuirile mari ale școlii viitorului.

Care este eroarea de interpretare și cum poate fi înlăturată? Trebuie să facem deosebirea între plasticitatea substanței moarte și plasticitatea substanței organice. Caracteresle esențiale ale plasticității organice sunt:

a) Condiții interne de dezvoltare, cărora trebuie să fie adaptate cele externe. Sufletul omenesc este un organism viu, care se caracterizează prin aceea că nu acceptă condițiunile, pe care i le imprimăm noi, afară numai dacă aceste condițiuni externe se subordonează unor condițiuni interne, indicate de însuși organismul căruia ne adresăm. În sensul acesta, am putea compara opera educatorului cu opera unui botanist sau a unui grădinar, care caută pământul cel mai bun pentru planta sa, se pricepe să o îngrijească și eventual, să o altoiască, dar știe că din planta aceasta nu poate face orice vrea el și că toate măsurile, pe care le ia, nu vor avea efectul dorit decât dacă se vor subordona condițiunilor *interne* organice ale plantei respective.

b) Reacția la influențele externe. Orice ființă răs-

punde «*impresiilor*» venite din afară prin «*expresii*», «*excitațiilor*» prin «*reacții*». Acest act — reacția la impresii — e cea mai simplă manifestare a vieții.

Aceasta implică deci o atitudine activă care uneori nu este imediată, ci reflectată.

Concluziile generale, care rezultă din aceste considerații asupra plasticității sunt următoarele: 1) Școala, în opera ei formativă, va trebui să respecte condițiile interne organice impuse de constituția sufletească a elevului; 2) Aceste condiții, reprezentate prin aptitudinile naturale, marcând unele diferențe dela individ la individ, școala va trebui să țin seama de individualitatea fiecărui elev; 3) La impresiile pe care le provoacă elevului, să dea acestuia posibilitatea de manifestare activă.

Prin urmare școala viitorului, chemată să formeze sufletul tineretului nostru, va trebui să fie *formativ-organicistă, individualistă și activistă*. Oricare va fi concepția viitorilor oameni de școală, aceste condiții trebuie neapărat respectate.

Actualmente în învățământul nostru, mai ales în cel secundar, aceste principii, impuse de știința educației, sunt mai mult nesocotite, decât respectate. Astfel, în domeniul *educației intelectuale* liceul nostru are un caracter mai mult informativ de cât formativ, adică urmărește *prea mult* transmiterea unui cuantum de cunoștințe prescris de programul oficial și *prea puțin* folosirea acestora pentru a pune în valoare aptitudinile intelectuale ale elevilor, deci pentru a le forma spiritul. Se accentuează prea mult activitatea receptivă a elevului și se neglijează stimularea lui către o activitate reflexivă și productivă sau, cu alte cuvinte, se insistă asupra activității centripetală și se nesocotește cea centrală și centrifugală. La acest sistem de educație intelectuală au contribuit mult *programele prea încărcate* a căror asimilare cere atâta timp și

energie încât greu mai rămân disponibili pentru prelucrarea și elaborarea, prin activitate creatoare, a materialului asimilat. În fine, bacalaureatul sortit să controleze executarea conștiințioasă a acelor programe supraîncărcate, întărește considerabil suveranitatea materialismului didactic în școala noastră secundară.

În domeniul *educației morale* predimină sistemul heteronomiei prin constrângere, adică al normelor de conduită impuse elevului din afară. Acest sistem, care subjugă spiritul elevului, fără să-l transforme și-l supune fără să-l convingă, poate fi uneori formativ, dar în nici un caz nu poate fi organicist. Cu alte cuvinte, prin acest sistem putem eventual să determinăm la elevii noștri formarea unor deprinderi, dar nu putem afirma că actele de voință a căror repetare a provocat deprinderea, au fost dictate sau cel puțin acceptate de conștiința elevului.

Dacă am înlocui constrângerea prin convingere și heteronomia prin autonomie, făcându-l pe elev să înțeleagă și apoi să adopte în mod liber anumite norme morale, am realiza o educație morală care pe lângă formativă ar fi organicistă și individualistă. Și în fine, dacă după formarea convingerii apelăm la elementul eroic din sufletul lui — adică la puterea de a se învinge pe sine, pe care o găsim la orice om normal — spre a-l face ca tot prin o liberă hotărâre să înfăptuiască valorile adoptate de conștiința lui, sistemul nostru de educație morală va îndeplini și condițiile de a fi activist.

Se întâmplă uneori ca o lege să respecte unele din acele principii definitiv admise de știința educației, dar ele să rămâie inoperante, pentru că nu are cine să le aplice.

Un exemplu clar, în această privință ni-l oferă legea învățământului secundar din 1928.

În această lege au fost luate în considerație o parte din principiile menționate și în special principiul necesității de a se cunoaște și respecta individualitatea elevului și principiul disciplinei libere în educația morală și socială.

Astfel la articolul 31 legea prevedea:

*Art. 31.* — „Educația morală constituie una din preocupările de competențe ale liceului. În afară de tendința educativă generală a materiilor de învățământ ce se predau în licee, educațiunea morală se va urmări, prin lecții și exerciții speciale, cu scopul de a cultiva însușirile sufletești ale elevilor, formându-le deprinderi de viață cinstită, ordonată și disciplinată, necesară omului și cetățeanului.

Această însemnată sarcină este încredințată profesorului diriginte, care este, după alin. 5 al art. 103 „îndrumătorul educativ al clasei sale”. El este dator să facă lecțiile și exercițiile necesare educației morale, și disciplinei elevilor, înscriind observările sale în foi de observație, să supravegheze purtarea elevilor atât în școală cât și în afară de școală. Pentru toate aceste lucrări, el este obligat să facă cel puțin trei ore pe săptămână”. Pentru orientarea cât mai amănunțită în tehnica acestei mari opere de educație morală a tinerimii școlare, legea prevede, la art. 94, alin. 3: „Conferințe, cursuri și lucrări practice pentru îndrumarea directorilor, diriginților și profesorilor însărcinați cu educația morală și disciplina elevilor și pentru profesorii de psihologie, însărcinați cu examinarea capacității și aptitudinilor practice ale elevilor.

În o oră pe săptămână se vor realiza în convorbiri cu elevii și în discuții, după gradul de pricepere al clasei, întâmplări reale luate din viața școlară sau din afară, precum și cazuri concrete luate din povești, din bucăți de lectură, potrivite pentru acest scop, sau închipuite înadins de profesor, spre a servi la lămurirea unor noțiuni morale curente.

„(A II-a. oră). Lumina inteligenței și stimularea sentimentului, atât de necesare vieții morale, sunt totuși numai o condiție premergătoare a formării personalității.

Educația morală se completează și se desăvârșește prin căpătarea deprinderilor de acțiuni bune. Iar deprinderile bune se câștigă prin exercitarea statornică a voinței în manifestări active, călăuzite de un ideal moral.

„Sistemul de autogovernare a clasei e de mare importanță și pentru educația viitorului cetățean, întrucât îi dă elevului posibilitatea de a trăi în mic — în cadrul mediului școlar și în limitele



permise de gradul lui de dezvoltare psihică — viața de cetățean ordonat și activ, prin convingere. Astfel și în educația cetățenească — ca și în cea morală. — nu ne vom mulțumi numai cu cunoașterea principiilor, normelor și datoriilor (de bun cetățean), ci vom trece și la punerea în practică a acestora prin exerciții menite să formeze și deprinderile necesare unui bun cetățean” 1).

Pentru exercitarea autocontrolului, atât de important în autonomia morală, se vor institui caete individuale, în care elevii își vor însemna încercările făcute pentru însușirea unei anumite deprinderi bune, cazurile de luptă, de greutăți și de izbândă în această direcție.

Elevii vor arăta în caetele individuale, în special, încercările făcute spre a pune în practică și a transforma în deprindere principiile și virtuțile, care au fost lămurite, sub conducerea profesorului diriginte — și anume în prima oră de educație — pe baza textelor citite sau a cazurilor întâmplate realmente în școală”.

(A treia oră). *Cunoașterea individualității elevilor* este o lucrare de cea mai mare importanță pentru opera de educație în genere, și în special pentru educația morală.

Îndeplinirea ei efectivă, necesită o îndelungată și continuă observație a elevilor în diferitele lor momente de manifestare și, pe cât posibil, în desfășurarea evoluției lor din an în an, din clasă în clasă.

O consecință a acestei necesități este măsura ca un diriginte să urmărească aceeași serie de elevi din clasă în clasă până la sfârșitul școlii, pe cât permite orarul catedrei sale, sau cel puțin până în clasa a VI-a. spre a se da și profesorului de filosofie ocaziunea de a îndeplini sarcina de diriginte în clasa VI-a și VII-a, unde, în mod natural, îi revine sarcina de a orienta pe elevi în sfera noțiunilor de morală.

„Fiecare elev, pe lângă carnetul de sănătate, va avea și o fișă psihologică, alcătuită de profesorul de psihologie, împreună cu dirigințele clasei”.

Cunoașterea individualității nu se poate prinde într'un moment oarecare, cum s'ar prinde chipul într'o fotografie, ci numai prin cercetarea atentă și îndelungată a tuturor manifestărilor reale ale școlarului.

Din momentul în care s'a trecut la stabilirea măsurilor pregătitoare pentru punerea în practică a legii, unul dintre principiile fundamentale ale acesteia, adică principiul moralizării și individualizării învățământului a fost retușat, diluat, mutilat, așa încât rea-

1) Programele analitice ale învățământului secundar, 1928, pg. 91.

lizarea lui practică diferea considerabil de intenția legiuitorului.

III. Dar în opera de educație legile științifice nu sunt decât instrumente — foarte valoroase, dar nu-maj instrumente — de care ne servim în urmărirea scopului nostru. Energia necesară spre a le pune în mișcare și lumina necesară spre a le îndruma mișcarea lor, nu le putem găsi decât în idealismul sincer și curat al *sufletului educatorilor*.

Dacă fiecare educator servindu-se de instrumentele științei, dar luminat fiind de flacăra idealismului din propriul său suflet, ar descoperi în individualitatea elevului punctul incandescent și i-ar arunca scânteia necesară, am face mult, nu numai pentru că în mod organicist am stimula șermenii binelui, dar și în sensul că flacăra odată aprinsă va mistui ea elementele rele.

Ii vom fi dat elevului ocazia celui mai frumos act de eroism: învingerea de sine și astfel sămânța de idealism aruncată de noi își va fi dat roadele.

Iată de ce în *pregătirea viitorilor profesori* va trebui să avem în vedere pe lângă procurarea instrumentelor științifice — principii, norme metodice, etc. — *formarea unor suflete idealiste*. Ce înțelegem prin suflet idealist?

Omul capabil de luptă și sacrificiu pentru triumful unei valori dictată de propria lui conștiință. Omul care are ceva sfânt și luptă pentru ceva în viață.

Astfel de profesori ne trebuie în școală și de aceea doresc ca lozinca noastră, a profesorilor, să fie *cultivarea științei în slujba idealismului*.

Ar fi de dorit ca viitorii reformatori, renunțând la vanitatea de a transforma întreg învățământul, să se îngrijească de sufletul lui, de *profesor*. Preocupă-

rilor referitoare la *structura învățământului*, trebuie să le ia locul cele privitoare la elementul *dinamic*: *profesorul*.

### III. Pregătirea profesorilor.

*Cel mai bun conducător al școlii românești de astăzi și de mâine ar fi acela, care ar realiza condițiile necesare unei bune pregătiri a corpului didactic.* Ținem să menționăm că din acest punct de vedere învățământul secundar suferă mai mult decât cel primar.

În ce privește cauzele acestei lacune mari a învățământului nostru și mijloacele, prin care am putea-o împlini, le-am evidențiat în ultimii 15—20 ani, în repetate rânduri, prin scrieri, prin conferințe și dela catedră<sup>1)</sup>.

Reamintesc, pentru orientare, câteva din datele mai importante: a) Profesorilor le lipsește pregătirea pedagogică necesară unei aplicări conștiințioase a principiilor prevăzute în lege sau impuse de știința educației, deoarece Universitatea nu se consideră obligată să ia toate măsurile necesare pentru formarea viitorilor educatori.

1. Orice om cult care a luat contact mai de aproape cu Universitatea a putut constata în această instituție atmosfera puțin prielnică studiilor pedagogice. Astfel la *Facultatea de Litere*, cea mai importantă din punctul nostru de vedere, întrucât aproape toți absolvenții acestei Facultăți devin profesori, se aiunsesse, după câțiva ani de luptă la o situație convenabilă, deși nu satisfăcătoare, a studiilor pedagogice. Studentii acestei Facultăți aveau obligația de a depune două examene de pedagogie și libertatea de a lua pedagogia

1) Vezi: „Din problemele pedagogiei moderne”; „Educație și Cultură”, „Orientarea pedagogică a școlii românești”, „Învățământul secundar și Universitatea”, „Universitatea și învățătorul”.

ca obiect de licență, oricare ar fi fost specialitatea principală. *E firesc ca un candidat la licență, care vrea să devie profesor să aleagă printre obiectele de licență și știința educației.* Mai firesc ar fi ca orice candidat la profesorat să treacă, *în mod obligator,* la licență și un examen de pedagogie, iar celor care nu intenționează să intre în învățământ să li se acorde o licență liberă fără examen de pedagogie. Această dispoziție a unui vechiu regulament al Facultății de Litere, ne-a dat adeseori prilejul de a constata cum candidați la licență, chiar din cei aparținând altor specialități decât filosofia (filologia modernă, clasică, etc.), se pasionează de problemele pedagogice. Unii dintre aceștia au mai trecut un al doilea examen de licență și anume în filosofie spre a putea lua pedagogia ca obiect principal.

Regulamentul următor celui menționat a dat o lovitură puternică studiilor pedagogice, deci pregătirii viitorilor profesori, reducând obligativitatea la *un singur examen de pedagogie din optsprezece câte trebuie să dea un student spre a deveni absolvent* (deci la șaptesprezece examene de erudiție, unul singur pedagogic) și înlăturând libertatea studentului de la altă specialitate decât filosofia, de a-și alege pedagogia ca obiect de licență. Cam aceasta e situația și astăzi, cu deosebirea că examenul de pedagogie e impus, nu de Regulamentul Facultății, ci de o decizie ministerială.

Completarea pe care o aducea Seminarul Pedagogic Universitar privește latura practică a pregătirii viitorului profesor, iar nu cunoașterea și studiul aprofundat a *problemelor pedagogice.* De altfel nici pregătirea practică nu se făcea în condiții satisfăcătoare din cauza numărului prea mare al candidaților practicanți, față de capacitatea școlii de aplicație.

La Facultatea de Științe situația era și este pur și

simplicu inadmisibilă. Această Facultate, deși o mare parte a studenților ei se consacră învățământului, nu posedă o catedră, nici măcar o conferință, de pedagogie. Studenții dela științe ar trebui deci să urmeze cursul de pedagogie la Facultatea de Litere; ceeace nu este ușor posibil, pedeoparte prin faptul că programele celor două facultăți nu pot fi astfel armonizate ca orele de pedagogie dela Facultatea de Litere să nu corespundă cu diverse cursuri ale Facultății de Științe, pe de altă parte deoarece cursul ce se face pentru studenții dela Litere nu e în totul adecuat cerințelor unui curs de pedagogie pentru cei de la Științe. Astfel majoritatea licențiaților în științe intră în corpul didactic, fără a cunoaște nici una din problemele mari ale învățământului și neavând ca zestre pedagogică din Universitate decât cunoașterea vagă a tehnicii în predarea unei lecții.

Ne întrebăm însă de ce problemele de învățământ trebuie să fie înțelese numai de profesorii care vor preda studii literare, nu și de cei care predau științe pozitive. Și atunci să nu ne mai mirăm dacă cele mai importante principii ale unei leguiri școlare — ca spre exemplu, individualizarea învățământului, disciplina liberă, etc. — rămân literă moartă.

2. Cum se explică această atitudine de rezervă și uneori de ostilitate a Universității față de orice încercare de a se da viitorilor profesori o bună pregătire pedagogică? O primă cauză o găsim în faptul că o parte din profesorii celor două Facultăți nu cunosc problemele învățământului secundar și primar, nu au funcționat niciodată în școala secundară și nu au interes decât pentru specialitatea cultivată de ei. Iar când sunt puși, prin intervenția altora, în situația de a lua totuși o atitudine în chestiuni referitoare la învățământ, ei declară solemn că dacă studentul care va deveni profesor cunoaște bine specialitatea știin-

tifică ce și-a ales, *restul nu mai are nici o importanță*. Dacă ținem seama de cele stabilite mai sus vom înțelege ușor ce eronată este această părere și cum ea nu poate fi explicată decât printr'o ignorare totală a problemelor de învățământ.

O a doua cauză o aflăm în concepția unilaterală a unora dintre profesori asupra rolului Universității. Aceștia consideră că rolul unic al Universității este de a cultiva știința sau cu alte cuvinte de a face știință pentru știință. Ei protestează împotriva tendinței de a se pune în sarcina Universității două îndatoriri, care zic ei sunt opuse: Pe deoparte îi cerem să consacre activitatea sa științei, epurând-o, sporind-o și cucerindu-i noi slujitori prin îndrumarea forțelor tinere la munca desinteresată a cercetătorului științific; pe de altă parte statul — care o întreține și o apără — îi pretinde să pue știința în serviciul vieții sociale, pregătind oameni de profesiune, capabili să exercite anumite funcțiuni.

Totuși, acest îndoit rol al Universității — de a cultiva știința și de a forma pe viitorii magistrați, profesori, medici, preoți etc., — e o necesitate inerentă stării de cultură și civilizație a timpului nostru. Statul are nevoie azi, chiar și pentru funcțiunile mai puțin importante, de oameni cu o cultură superioară; iar tinerii care urmează studiile universitare — chiar cei mai devotați științei — urmăresc ei înșiși, pe lângă cultura științifică, dobândirea cunoștințelor și dexterităților necesare activității practice ce vor desfășura în societate. Azi știința nu mai poate fi separată de viață, ea nu mai poate face abstracție de necesitățile culturale și economice ale poporului, ca pe vremea aceea, când oamenii de știință formau un fel de corp aristocratic separat de restul societății, având preocupări și limbă (limba latină) cu totul deosebite de ale celorlalți muritori.

Dealtfel sistemul cultivării științei pentru știință — așa cum îl înțeleg susținătorii lui — prezintă o mare lacună chiar în ce privește pregătirea studentului în specialitate.

Și iată de ce:

Profesorul e tentat să se consacre cu totul cercetărilor științifice personale și astfel să acorde — chiar în activitatea sa universitară — mai multă atenție acestor studii particulare, decât condițiilor necesare unei bune instrucțiuni a studenților. Și atunci se întâmplă ca la curs să se trateze, dela început, probleme prea speciale, pe când studenții nu le pot aprofunda suficient, neavând pregătirea necesară.

E interesantă părerea distinsului pedagog contemporan, Paulsen (decedat acum câțiva ani), asupra sistemului în discuție: „Explorările științei duc în mod necesar la o specializare a muncii din ce în ce mai accentuată. Consecința pentru organizarea universității este înmulțirea continuă a cursurilor și prin urmare reducerea materiei fiecărui curs... De aci urmează că auditorii adeseori în loc de a primi mai întâi o orientare generală asupra domeniului lor științific — ceace le trebuie înainte de orice — sunt introduși deadreptul într'o sumă de cercetări speciale... Profesorii nu tratează atât acea ce-i trebuie studentului, cât mai ales acea ce-i preocupă pe ei înșiși ca cercetători».

Tânărul student, care ar vrea să abordeze probleme noi sau să lămurească mai bine pe cele vechi prin explorări științifice proprii, va trebui mai întâiu să cunoască cercetările mai importante de până acum în specialitatea lui, bunurile ce posedă știința și metodele ce s'au întrebuițat pentru dobândirea lor. *Nu e suficient, prin urmare, să facem știință pentru știință, sau știință pentru exploratorii cu experiență, ci știință pentru studenți, care nu sunt încă cercetă-*

tori formați, ci trebuie pregătiți sistematic în acest scop.

În orice caz adepții concepției «știință pentru știință», chiar când sunt întrucâtva orientați asupra importanței unei serioase pregătiri pedagogice pentru viitorii profesori, socotesc că aceasta nu trebuie să cadă în sarcina Universității.

În fine, o a treia cauză o găsim în faptul că autoritatea școlară, obligată să ia toate măsurile posibile pentru a garanta buna funcționare a învățământului, chiar dacă era perfect edificată asupra acelor lacune în pregătirea corpului didactic, nu putea interveni câtă vreme Universitatea dispunea de o prea largă autonomie.

Astăzi o asemenea intervenție fiind posibilă, ajungem la următoarele concluzii și soluții:

A. Pregătirea serioasă a viitorilor profesori secundari presupune:

1. Cunoașterea temeinică și *integrală* a tuturor elementelor de cultură, ce constituesc programul obiectelor de specialitate pe care candidatul le va preda în școala secundară.

2. Cunoașterea aprofundată a principiilor și problemelor de Pedagogie teoretică și aplicată, împreună cu temeiurile filosofice, psihologice, etice, sociologice, logice, absolut necesare acelei aprofundări. De asemenea elementele principale referitoare la evoluția doctrinelor pedagogiei moderne și contemporane, precum și la dezvoltarea instituțiilor de educație, în special a celor românești (Istoria școlii). În legătură cu aceasta s'ar face și analiza critică a reformelor școlare care au exercitat o influență mai mare asupra școlii noastre.

3. Studiarea chestiunilor de *tehnică școlară*, — acelea care fac tranziția de la principiile teoretice generale, la practica școlară de toate zilele — cum ar fi.



spre exemplu didactica specială a obiectului de specialitate a candidatului, planul unei lecții, disciplina clasei, alcătuirea orarului, raporturile școlii cu părinții elevilor, alcătuirea fișei individuale etc. Studiul acestor probleme de tehnică școlară s'ar face concomitent cu *practica pedagogică*.

B. Realizarea primelor două puncte (1 și 2) ar fi încredințată Universității, care și-ar completa programul cu toate cursurile și seminariile necesare.

Realizarea ultimului punct (3) ar fi încredințată unui Seminar pedagogic, care ar dispune de mai multe școli de aplicație (Liceu de băieți, Liceu de fete, Școală normală, etc.).

*In concluzie:* Dacă, înainte de licență — în Universitate sau școlile speciale — se va da tinerilor candidați la cariera didactică o pregătire teoretică, *aprofundată și completă*, atât în domeniul specialității alese, cât și în domeniul pedagogic, rămânând ca aplicările practice să se facă, după licență, într'un Seminar pedagogic; atunci putem spera că vom obține o generație de profesori, care să nu fie numai factori de răspândire a unor bunuri culturale, ci și adevărați educatori ai tineretului.

#### IV. Controlul și îndrumarea școlii <sup>1)</sup>

Ministerul Culturii Naționale, fiind organul superior de conducere a învățământului, are de îndeplinit un îndoit rol: pe de o parte, administrarea instituțiilor școlare; pe de altă parte, îndrumarea pedagogică a învățământului. Prima îndatorire nu și-o poate îndeplini conștiincios din cauza unei excesive centralizări; iar pe a doua, din cauza lipsei de centralizare. În adevăr, administrația instituțiilor școlare, presupunând o bună gospodărie, e totdeauna

1) Asupra acestei chestiuni vezi și „Educație și Cultură”.

tori formați, ci trebuie pregătiți sistematic în acest scop.

În orice caz adepții concepției «știință pentru știință», chiar când sunt întrucâtva orientați asupra importanței unei serioase pregătiri pedagogice pentru viitorii profesori, socotesc că aceasta nu trebuie să cadă în sarcina Universității.

În fine, o a treia cauză o găsim în faptul că autoritatea școlară, obligată să ia toate măsurile posibile pentru a garanta buna funcționare a învățământului, chiar dacă era perfect edificată asupra acelor lacune în pregătirea corpului didactic, nu putea interveni câtă vreme Universitatea dispunea de o prea largă autonomie.

Astăzi o asemenea intervenție fiind posibilă, ajungem la următoarele concluzii și soluții:

A. Pregătirea serioasă a viitorilor profesori secundari presupune:

1. Cunoașterea temeinică și *integrală* a tuturor elementelor de cultură, ce constituiesc programul obiectelor de specialitate pe care candidatul le va preda în școala secundară.

2. Cunoașterea aprofundată a principiilor și problemelor de Pedagogie teoretică și aplicată, împreună cu temeiurile filosofice, psihologice, etice, sociologice, logice, absolut necesare acelei aprofundări. Deosemeni elementele principale referitoare la evoluția doctrinelor pedagogiei moderne și contemporane, precum și la dezvoltarea instituțiilor de educație, în special a celor românești (Istoria școlii). În legătură cu aceasta s'ar face și analiza critică a reformelor școlare care au exercitat o influență mai mare asupra școlii noastre.

3. Studiarea chestiunilor de *tehnică școlară*, — acelea care fac tranziția de la principiile teoretice generale la practica școlară de toate zilele — cum ar fi.

spre exemplu didactica specială a obiectului de specialitate a candidatului, planul unei lecții, disciplina clasei, alcătuirea orarului, raporturile școlii cu părinții elevilor, alcătuirea fișei individuale etc. Studiul acestor probleme de tehnică școlară s'ar face concomitent cu *practica pedagogică*.

B. Realizarea primelor două puncte (1 și 2) ar fi încredințată Universității, care și-ar completa programul cu toate cursurile și seminariile necesare.

Realizarea ultimului punct (3) ar fi încredințată unui Seminar pedagogic, care ar dispune de mai multe școli de aplicație (Liceu de băieți, Liceu de fete, Școală normală, etc.).

*In concluzie:* Dacă, înainte de licență — în Universitate sau școlile speciale — se va da tinerilor candidați la cariera didactică o pregătire teoretică, *aprofundată și completă*, atât în domeniul specialității alese, cât și în domeniul pedagogic, rămânând ca aplicările practice să se facă, după licență, într'un Seminar pedagogic; atunci putem spera că vom obține o generație de profesori, care să nu fie numai factori de răspândire a unor bunuri culturale, ci și adevărați educatori ai tineretului.

#### IV. Controlul și îndrumarea școlii <sup>1)</sup>

Ministerul Culturii Naționale, fiind organul superior de conducere a învățământului, are de îndeplinit un îndoit rol: pe de o parte, administrarea instituțiilor școlare; pe de altă parte, îndrumarea pedagogică a învățământului. Prima îndatorire nu și-o poate îndeplini conștiincios din cauza unei excesive centralizări; iar pe a doua, din cauza lipsei de centralizare. În adevăr, administrația instituțiilor școlare, presupunând o bună gospodărie, e totdeauna

1) Asupra acestei chestiuni vezi și „Educație și Cultură”.

condiționată de împrejurări locale, pe când îndrumarea pedagogică serioasă presupune o concepție științifică bine întemeiată și un ideal moral valabil pentru toate școalele, independent de contingentele locale. Așa dar : *descentralizare pentru administrația școlară, centralizare pentru îndrumarea pedagogică a învățământului.*

Ce înțelegem prin centralizarea îndrumării pedagogice ?

Înțelegem între altele, alegerea, științificește motivată, a metodelor, care trebuiesc aplicate în învățământ, precum și selecționarea manualelor didactice, menite să susțină și să faciliteze aplicarea metodelor alese.

Eventuala obiecțiune, că o asemenea centralizare pedagogică ar încătușa personalitatea profesorilor, cade pentru următoarele motive:

a) Independența personală a profesorului în exercitarea funcțiunii sale de educator nu e absolută, ci relativă, adică e limitată de anumite legi psihologice și pedagogice, peste care, dacă ar trece, ar nesocoti cerințele psihice ale elevilor.

b) Dacă un profesor descoperă o metodă nouă, cu caracter general sau special, pe care o crede valabilă științificește, trebuie să o propue Ministerului spre o mai amplă experimentare, urmând ca să fie generalizată, dacă rezultatele obținute sunt satisfăcătoare, iar în caz contrar să fie cu totul exclusă.

c) Nu putem admite ca învățământul să fie la discreția acelorora care, necunoscând suficient principiile psihologice și pedagogice, și găsind incomod să-și impue efortul necesar pentru a le aprofunda, se lăsă conduși de capriciul momentului, sau imaginează o metodă «*proprie*», lipsită de bază științifică, numai din pretextul de a lăsa să se creadă că sunt «*personalități*».

De asemenea, nu putem lăsa școala pe mâna doritorilor cu orice preț, de reclamă și originalitate.

Prin urmare, pentru bunul mers al învățământului, e necesar un *organ științific central*, care să dea directivele metodice și să aprecieze orice propuneri noi, venite dela pedagogii de specialitate din țară sau străinătate, sau dela profesori care practică diferitele metode în învățământul nostru.

În legătură cu acest organ central, *rolul inspectorilor școlari* ar fi dublu: pedeoparte de a lămuri, — prin conferințe, colocvii, indicații bibliografice, etc. — normele metodice stabilite de organul central, tuturor profesorilor, care nu le cunosc încă sau nu le cunosc în mod suficient, iar pe de alta, de a se încredința de aplicarea conștiințioasă a acestor norme.

Dacă, în ce privește metodele nu numai că nu am ajuns la o centralizare științifică, dar ne găsim într'o stare de completă anarhie, în care, profesorilor le este îngăduit a nesocoti cele mai elementare legi psihologice și pedagogice, — în ce privește *manualele didactice*, centralizarea selecțiunii acestora s'ar părea că e realizată, întrucât Ministerul dispune de organe legale pentru controlul și aprobarea cărților didactice.

Dar atât nu este suficient: trebuie ca normele de apreciere ale organului central să fie bine fondate științificește, precis formulate și comunicate autorilor de cărți didactice. Faptul că, pentru fiecare materie din programul școlar se institue comisii de specialiști (care din nefericire sunt de multe ori specialiști numai în materia respectivă) nu înlătură dificultatea, căci pe deoparte, criteriile de apreciere ale acestora sunt foarte diferite, — nu numai dela un membru la altul al comisiei, dar chiar în spiritul aceluiaș membru, — pe de al'ă parte, aprecierilor acestor comisii nu li se acordă de Minister o valabilitate absolută. Autorilor de manuale didactice, li se

permite să protesteze contra observațiilor făcute și să le discute cu membrii comisiunii, rămânând ca Ministerul, prin organul său central, să stabilească dacă autorul sau cenzorul are dreptate.

Și atunci, din două lucruri unul: sau avem deplină încredere în competența științifică și pedagogică a comisiilor de cercetare a manualelor didactice și în cazul acesta nu mai admitem discuția cu autorii; sau dacă admitem discuția între autori și cenzorii lor, organul Ministerului chemat să judece diferendul dintre aceștia trebuie să aibă convingerea clară și precisă a principiilor pedagogice, care trebuiesc respectate de autorii cărților didactice, tot astfel după cum magistrații, pentru a judeca drept pe împrișinat, trebuie să cunoască legile și să posede spiritul juridic necesar pentru a le interpreta.

Prin urmare cenzurarea cărților didactice nu trebuie să fie atribuită, ca o încredințare secundară unuia dintre serviciile centrale ale Ministerului, oricât de distinși ar fi membrii care îl constituiesc, ci numai unei comisiuni de pedagogi specialiști, care, pe lângă cunoașterea realităților din învățământul nostru să manifeste un interes viu pentru problemele pedagogice.

Și acum, ne vom explica mai ușor de ce găsim manuale didactice, care pot servi drept exemplu *de cum nu trebuie să fie o carte didactică*.

În discuțiunile de mai sus, am separat chestiunea metodelor de aceea a manualelor didactice, deoarece, pentru selecționarea acestora din urmă, avem un început de centralizare cel puțin formală, pe câtă vreme îndrumarea privitoare la metode este foarte redusă.

Principial însă, cele două chestiuni nu se pot separa, dat fiind că manualul didactic e în funcție de metodă adică, el slujește ca un instrument prețios pus în serviciul realizărilor metodice.

Iată de ce directiva dată autorilor de cărți d'actice trebuie să fie în perfectă armonie cu normele metodice pe care le sugerăm profesorilor. Și atunci, nu putem admite două organe deosebite: unul pentru precizarea metodelor și altul pentru selecționarea manualelor d'actice, *ci va trebui să avem un singur organ de îndrumare pedagogică alcătuit în chip unitar și format de persoane competente.*





## PROBLEME GENERALE

### Din problemele actuale ale școlii românești <sup>1)</sup>

I. Problema culturii generale, profesionale și formative în școala secundară. II. Școala activă și studiul individualității în școala secundară. III. Educația morală și formarea personalității în școala secundară.

#### I. Cultură generală, profesională și formativă <sup>2)</sup>

Intitulând acest curs: «Problemele actuale ale școlii românești», n'am înțeles să tratez toate problemele, învățământului, ci câteva din cele mai importante. Și atunci mi-am zis: criteriu de alegere a celor câteva probleme mai importante, va fi să descopăr chestiunile centrale — adică acelea de a căror soluționare va depinde în mare măsură interpretarea pe care o dăm problemelor mai speciale și care sunt grupate în jurul problemelor centrale.

Chestiunea pe care vreau să o pun acum — poate că vi se va părea curios — este cuprinsă în întrebarea: dacă noi în școala românească, și mă refer în special la învățământul secundar, știm ce vrem: dacă, cu alte cuvinte, când vorbim de școala secundară ca o instituție culturală, știm *precis* ce fel de cultură trebuie să dăm elevilor noștri.

Care este esența *culturii școlare*, sau, dacă vreți,

1) Prelegeri ținute la cursurile de informare pentru profesorii secundari, în August 1933, la Academia Comercială din București.

2) Pentru completare se vor cerceta următoarele lucrări:

G. G. Antonescu — Pedagogia generală (cap. introductiv).

G. G. Antonescu — Educație și cultură (cap. Om și profesionist).

cu un termen pedagogic mai des întrebuițat, a instrucției în învățământul secundar.

În general s'a zis că scopul instrucției în învățământul secundar este pe de o parte, — și ne referim în special în cazul acesta la liceu, — de a da elevilor *cultură generală* și pe de altă parte — ne referim atunci în special la școlile comerciale, la școlile profesionale în genere — de a da elevilor *cultură profesională*. Ce înțelegem prin cea dintâi și ce înțelegem prin cea de a doua?

Prin *cultură generală* am înțelege transmiterea către generația tânără a celor mai valoroase produse ale spiritului uman în genere și național în special, luate fiind aceste produse din toate domeniile mari ale culturii omenești: știință pozitivă, literatură, artă, economie etc. Aceasta spun aproape 90% din profesorii de liceu, că ar fi rostul școlii secundare: să transmită asemenea valori culturale generației tinere.

Ce înțelegem prin *cultură profesională*? Cunoștințele care sunt necesare tânărului spre a-și exercita în viața socială funcția pentru care îl pregătim într'o școală. Iată prin urmare, cele două concepții.

Am putea să le subsumăm aceste două concepțiuni, să le subordonăm dacă vreți, la o noțiune cu sferă mai mare, și anume la noțiunea pe care am denumi-o *cultură informativă*. Prin urmare, și în cazul culturii generale, și în cazul culturii profesionale, dăm elevilor noștri *informațiuni* din anumite domenii ale culturii omenești.

Ei bine, alături de această cultură informativă mai este o altă noțiune asupra culturii — care, dela început vă previu, este mai în concordanță cu ceea ce înțeleg oamenii de știință astăzi prin cultură, decât cultura informativă, este ceea ce eu am denumit: *cultura formativă*. După cum ne spune și termenul de: *formativ*, ea ar consta în a forma spiritul elevului.

adică în a desăvârși, în a perfecta ceea ce aduce el cu sine dela natură, sau, în alți termeni de a actualiza potențialul psihic al elevului. Această concepție de cultură formativă mai are două atribute care sunt de mare importanță și care o apropie de concepția oamenilor de cultură contemporană.

Cultura formativă are un *caracter individualist* în sensul că nu poate fi operantă, prin urmare nu poate să ducă la rezultate satisfăcătoare, decât dacă și în măsura în care ține seamă de *aptitudinile naturale ale fiecărui individ*.

Dat fiind că toți indivizii nu sunt la fel nici chiar în spețele animale inferioare, cu atât mai puțin la om, evident, că va trebui să ținem seamă de aceste diferențe individuale. Când vorbim de formațiune, trebuie să ne gândim că vrem să formăm o substanță vie — fie că e vorba de trupul elevului, fie că e vorba de sufletul lui, — o substanță care trăește. Când ai în față o substanță lipsită de viață, atunci poți să faci din ea orice vrei — de aceea, de exemplu artistul, gândiți-vă bunăoară la un sculptor, poate să facă din bucata de marmoră, dacă are dexteritate și instrumentele necesare, tot ce vrea.

Dacă sculptorul are o inspirație frumoasă, el poate să o desăvârșească în obiectele de artă. Inspirația artistică are un caracter propriu individual-subiectiv, iar obiectul se supune la inspirația artistului. Nu acelaș lucru se petrece cu educatorul, și deaceia nu asemănăm în totul pe un educator cu un artist. Educatorul nu poate să facă din sufletul elevului său orice ar vrea, nu poate să realizeze în elev un ideal pe care l-a născocit mintea lui. El trebuie să țină seamă de anumite condiții pe care i le impune această substanță vie și de a căror respectare depinde succesul operei educative.

După cum nu poți să faci dintr'o plantă, de exem-

plu, tot ce vrei (deși poți să-i faci îmbunătățiri, s'o altoiești, etc.) pentru că trebuie să ții seamă de condițiile interne, organice ale acestei plante, tot astfel și cu atât mai mult, când avem de a face cu un organism așa de complicat cum e sufletul omensc. Este clar deci că va trebui să ținem seamă de condițiile organice, interne, prin urmare, de individualitatea spiritului pe care vrem să-l formăm. De aceea am spus că *opera de cultură formativă trebuie să aibă un caracter individualist.*

A doua proprietate a culturii formative stă în faptul, că dacă ținem seamă de individualitatea elevului nostru, avem toate șansele ca în sufletul lui să nu provocăm numai acea activitate reproductivă, mecanică, atât de caracteristică școlii vechi, ci și o *activitate productivă*. Elevul memorează ceea ce aude de la profesorul său sau ceea ce citește în cărți și reproduce, când școala este reproductivă, mecanică. În cazul când încercăm o operă de cultură formativă cu caracter individualist, avem tot dreptul să sperăm că, dacă individul nu este prea rău dotat de la natură, el va putea realiza o activitate creatoare, va putea să descopere ceva cu mintea lui; sau pe baza elementelor pe care i le oferim noi, va putea să realizeze printr'o s' n' eză proprie, construcțiuni personale. Prin urmare, de unde în concepția veche, elevul are o atitudine reproductivă, pasivă, în concepția nouă, elevul este activ în sensul de creație, el este provocat continuu să creeze ceva. Aceste două note caracteristice trebuiesc reținute la cultura formativă: *individualism și provocare la creație.*

Sunt sigur că ați auzit, sau ați citit diverse teorii cu privire la cultură și știți că în vremea noastră se dau noțiunii de cultură interpretări foarte variate. Dacă le constatați pe cele mai importante și le comparați între ele, veți vedea că au câteva note comune.

Aproape toți oamenii de cultură, care au interpretat în timpul din urmă această noțiune, au pus accentul asupra desăvârșirii individuale, asupra perfectării individuale pe baza aptitudinilor naturale și au pus de asemenea accentul pe creație. Adevărata cultură este aceea care provoacă pe individul pe care-l cultivăm noi la creație. Și de aceea s'a făcut o analogie foarte frumoasă, foarte plastică, cu sămânța (aceasta în legătură și cu mișcarea de propagandă culturală în masele populare). Adevărata cultură zic unii, nu se aseamănă cu bobul de grâu, care rămâne în hambar depozit mort; adevărata cultură se aseamănă cu sămânța de grâu pe care o pui în pământ și care rodește. Dar dacă pământului pe care îl am, — și pământul este în cazul nostru sufletul copilului — îi aleg sămânța cea mai potrivită, această sămânță va provoca acele elemente de creație în sufletul copilului. Prin urmare, *nu depozit mort, ci sămânță creatoare, iată cum concepem astăzi cultura*. Și atunci vă întreb — căci eu nu pot să-mi explic — de ce profesorii noștri secundari în marea majoritate, cad în contradicție flagrantă cu această concepție modernă a culturii și susțin numai noțiunea de cultură generală? Rolul școlii secundare, mi-au spus profesorii dintre cei mai distinși, este să transmită cunoștințe; nu înțelegem acest caracter formativ și creator al culturii. De ce când oamenii cei mai competenți susțin cultura creatoare, noi să susținem în domeniul școlii cultura moartă?

Spiru Haret a văzut lucrurile altfel atunci când a cerut ca probă finală a cursurilor secundare un examen în care elevul să dovedească maturitate de spirit și putere de sinteză, nu cantitatea cunoștințelor pe care să le reproducă în mod mecanic din memorie. Că n'a reușit să dea organizarea potrivită acestei concepții și că ceea ce ne-a recomandat Spiru Haret

n'a fost bine aplicat, este altceva. Concepția rămâne și avem convingerea, că în viitor vom scăpa de bacalaureatul mecanic și omorător de suflete așa cum se prezintă astăzi. Prin urmare, în ce privește liceul, în viitor — atât prin îndrumările pe care le dăm școlii secundare, cât mai ales prin pregătirea pe care o dăm viitorilor profesori de liceu — va trebui, ca, menținând cultura generală informativă, să o utilizăm în primul rând ca un material pentru formația spirituală a elevului, adaptat la individualitatea lui și provocându-l la creație.

Cum se pune problema la *învățământul profesional*? Aci avem două aspecte foarte interesante ale problemei.

Notăm aci cele trei forme ale culturii școlare pentru ca să vedem ce raport se poate stabili între ele:

1. Cultură generală.
2. Cultură profesională.

O subliniem pe aceasta pentru că nu putem contesta că rostul principal al unei școli profesionale este să dea elevului cunoștințele necesare profesiei pe care o va exercita, și:

3. Cultură formativă.

Întrebarea care se pune este următoarea: la învățământul profesional rămânem numai la cultură profesională? Vă rog să controlați vechile programe în special la școlile superioare de comerț și să răspundeți d-voastră înșivă, dacă în aceste programe aveam elemente de cultură generală. Lipseau aproape cu desăvârșire. E bine să fie așa sau poate că nu? Este prima chestiune pe care trebuie s'o punem. La liceu, am exclus cultura profesională, ea nu-și are rostul. Am făcut legătura între cultura generală și cea formativă. La școlile comerciale avem nevoie de cultură generală, o legăm de cea profesională, sau o excludem ca până acum? Cred că cel mai bun mijloc

de convingere sunt exemplele și mă voiu referi pe deoparte, la științele economice pe care le-ați cultivat în academie și le cultivați ca dascăli astăzi, pe de altă parte, la viața economică practică. Să vedem, în ambele cazuri, avem sau nu nevoie de cultură generală? Mai ales când este vorba de problemele economice *importante*, sigur că este nevoie de această cultură generală. Astfel, un distins economist îmi spunea că nu se pot înțelege doctrinele economice, fără a lega aceste doctrine de atmosfera socială și culturală în care ele au apărut și în special, m'a făcut atent asupra rolului pe care-l are filosofia în concepțiile economice.

Imi spunea că dela Platon și până la Bergson, filosofii mai importanți au avut înrăurire asupra concepțiilor economice. De exemplu, nu ați putea înțelege și interpreta în spirit clar științific doctrina lui Karl Marx fără să aveți ideie de filosofia lui Hegel. Prin urmare, în acest domeniu posibilitatea de pătrundere adevărată științifică este imposibilă fără cultură generală. Dar istoria comerțului? Aș vrea să-mi dovedească cineva că se poate pătrunde evoluția comerțului fără a cunoaște istoria universală. Eu sunt atât de convins de marea necesitate a istoriei universale pentru a înțelege istoria comerțului, încât aș prefera un bun profesor de istorie universală care să-mi facă un curs de istoria comerțului unui profesor de istoria comerțului care să nu cunoască istoria universală. Să vă mai dau un exemplu: una din noțiunile de bază în domeniul economiei politice știm cu toții că este noțiunea de *valoare*. Vă întreb pe d-vs., se poate da o interpretare serioasă, temeinică, noțiunii de valoare fără elemente psihologice? Cum adică, un obiect are valoare pentru ceace este el ca obiect material? D-voastră știți foarte bine că acelaș obiect are valoare pentru unii, pentru alții nu; pe lângă aceasta.

aceiaș obiect are valoare într'un timp anumit și într'altul nu. Obiectul s'a schimbat? Obiectul a rămas acelaș. Cum se explică atunci noțiunea de valoare? Noțiunea de valoare se explică prin faptul că ea conține și un element subiectiv, psihologic, pe lângă acela obiectiv. Intrucât acest obiect răspunde cerințelor sufletului meu și dacă răspunde acestor cerințe, el are valoare chiar dacă în sine nu prețuește mult; dacă el nu corespunde acestor cerințe, nu are valoare. Vă dau acum cel mai tipic exemplu: afacerile pe care le fac marinarii în Africa, spre exemplu când oferă sălbatecilor sticlă colorată și obțin lucruri de mare valoare pentru noi; s'ar putea cita o mulțime de cazuri. Prin urmare, nu putem pătrunde această noțiune de bază a economiei politice, noțiunea de valoare, decât prin prisma psihologică și de aceea ne explicăm cum în economia politică s'a putut produce o școală psihologică în trecut; și dacă nu mă înșel această școală își are reprezentanți și astăzi. Aceasta în domeniul științific, în domeniul teoretic, dar în domeniul practic? În viața economică putem răzbate fără cultură generală? Plec dela un caz simplu pentru a cita altele mai complexe după aceea: Iată un director de fabrică, foarte priceput în specialitatea lui, căruia deci în ce privește latura tehnică a meseriei lui, nu i se poate imputa nimic. Acest director de fabrică, se găsește însă, în fața a 100-200-300 de lucrători, cu nevoile lor fizice și sufletești, lucrători care trăesc în mijlocul unui anumit mediu, cu curente de socializare mai mult sau mai puțin periculoase. Oare acest director de fabrică, față de patria lui nu are răspundere, când acești oameni, ca oameni, nu ca lucrători, vor fi influențați de curente subversive politice, religioase și așa mai departe? Nu l-am acuza pe acest om, ca om, când el n'ar da atenție nevoilor sufletești și materiale ale acestor lucrători? Va să zică, iată o sumă



de probleme și mă refer mai ales la cele cu caracter special cultural, pe care trebuie să le rezolve acest om, care pe lângă tehnician, este părintele sufletesc al lucrătorilor de sub direcția lui.

Cred că v'am dat exemple destule ca să conchideți, că o primă măsură de importanță capitală pentru învățământul nostru comercial a fost *revizuirea programului* în sensul unei legături, între cultura profesională și cea generală. Prin urmare, raportul dintre cultura profesională și cea generală se stabilește prin *programă*.

Cum se poate realiza în mod practic?

Cred că sunt două posibilități: sau alăturăm cursurilor de pregătire profesională, cursuri de pregătire generală — instituind noi catedre și deci aducând alți profesori, — însă în cazul acesta evident trebuie să încărcăm bugetul. Sau adoptăm altă soluție, care va trebui însă, să amplifice pregătirea profesorilor de școli profesionale. Sunt anumite obiecte în învățământul profesional la care profesorul poate și ar trebui să predea pe lângă ceea ce prescrie programul analitic — pe lângă elementele de cultură profesională — și elemente de cultură generală. Gândiți-vă de exemplu la profesorul de limbă română, franceză, etc. Nu ar putea el, pe lângă corespondența comercială dacă este pregătit, să facă și cultură franceză, și literatură și istorie? Nu ar putea prin urmare, să dea o privire asupra atmosferei culturale a țării respective? Profesorul de istoria comerțului spuneam că nu poate fi bun profesor de istoria comerțului dacă nu cunoaște istoria universală; în consecință ar putea să trateze capitolele din istoria universală care sunt necesare pentru înțelegerea istoriei comerțului.

Acum a doua problemă: ce legătură stabilim între cultura profesională și cultura formativă? Cred că oricine din d-voastră, după ce a înțeles ce înseamnă

cultură formativă, își va zice că formarea spiritului elevului și provocarea lui la creație nu privește numai liceul teoretic.

Opera de cultură formativă se impune *întregului învățământ*, dela școala primară și până la universitate.

În școala primară s'au găsit unii institutori care au încercat opere de cultură formativă. În universitate încercăm această operă prin lucrările de seminar, prin care provocăm pe individ, conform aptitudinilor individuale, să creieze. În învățământul secundar, în marea majoritate a cazurilor, nu s'a făcut această operă de cultură formativă, însă va trebui să se facă. Acum va trebui pentru această cultură un program nou în afară de cel arătat până acum? Prea puțin sau deloc. Când e vorba de formarea spiritului elevului și de provocarea lui la creație nu mă interesează prea mult natura elementelor de cultură. Elevul poate să creieze și în științele pozitive și în științele economice și în literatură, prin urmare, *natura obiectului* de învățat interesează mai puțin. Ce interesează e faptul de a putea să mă servesc de obiectele de cultură generală și de cele de cultură profesională pentru cultura formativă. Dar ce elemente trebuie să intervie pentru ca aceste obiecte de cultură profesională să ne dea și cultura formativă: Cred că ați înțeles de ce-i vorba. Nu interesează atât natura obiectului, cât interesează *metoda* pe care o întrebuițăm. Prin urmare, *legătura dintre cultura profesională și cea formativă ne va duce la problema metodei*.

Ați auzit că în vremea noastră se vorbește mult cu privire la metoda de *școala activă*. Înainte de a vă lămurii mai de aproape cum putem și în ce sens trebuie să facem școală activă, să-mi dați voie să vă comunic o observație pe care o făcuse cândva un coleg al meu dela universitate, o observație foarte judicioasă.

Se prezentase la mine o teză de doctorat asupra școlii active, o lucrare bună. Această lucrare după ce fusese aprobată de profesorii de specialitate, trebuia aprobată de consiliul profesoral. Un profesor luând manuscrisul îmi spune: «cum școală activă, dar ce există vreo școală inactivă?» Avea dreptate omul: putem noi să ne imaginăm vreo școală inactivă? În orice școală se lucrează. Lucrează și elevul și profesorul, sunt activi, deci am avea: școala activă. De aceea școli active sunt în această concepție și școlile vechi, însă *sunt active în mod reproductiv*. Elevul primește explicațiile profesorului, are textul în manual și învață, de cele mai multe ori fără să înțeleagă suficient, dar chiar când înțelege, *reproduce ceea ce i s'a dat*. Școala activă așa cum o înțelegem astăzi are o *activitate productivă, creiatoare* și din partea profesorului, care creiază atunci când caută să adapteze lecțiile lui la sufletul elevilor pe care trebuie să-l înțeleagă, și din partea elevilor, care sunt provocați pe baza cunoștințelor primite, să creeze și ei ceva.

Cum se interpretează la noi această școală activă și cum ar trebui să fie interpretată? Aceasta o vom vedea mai târziu; deocamdată constatăm că prin metoda activă putem stabili legătura între cultura profesională și cea formativă. Și acum, dacă vreți, să facem legătura între program și metodă.

- |   |   |   |   |                                    |
|---|---|---|---|------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cultură generală</li> <li>2. Cultură profesională</li> <li>3. Cultură formativă.</li> </ol> | } | <p style="margin: 0;">Programă</p> <p style="margin: 0;">Metodă</p> | } | <p style="margin: 0;">Profesor</p> |
|---|---|---|---|------------------------------------|

Cine trebuie să facă legătura între programă și metodă? Programul ne dă materialul, metoda ne dă unealta cu care trebuie prelucrat acest material; ne trebuie omul care servindu-se de această unealtă să prelucreze acest material, deci: *profesorul*.

Care sunt concepțiile care se dau astăzi școlii active, care sunt concepțiile care ar trebui date acestei metode și cum putem cunoaște individualitatea elevului nostru, asupra acestor chestiuni în prelegerea următoare.

## II. Școala activă și studiul individualității<sup>1)</sup>

Am văzut în prelegerea trecută, care sunt concepțiile ce se pot atribui culturii școlare, și am deosebit trei asemenea concepții: Școala poate să dea cultura *generală*, cultura *profesională* și cultura *formativă*. Am văzut că în ce privește învățământul secundar, liceal, cultura formativă este aproape cu totul neglijată. Se dă numai cultura generală. Este de dorit ca în viitor să se conecteze cultura generală cu cea formativă.

Trecând la învățământul profesional și în special la cel comercial, am văzut că aci accentul se pune asupra culturii profesionale, ceea ce este natural, însă am arătat necesitatea ca această cultură profesională să fie conectată cu cea generală și cea formativă. Am văzut, că materialul pe care-l utilizăm pentru cultura profesională poate foarte ușor — tratat după o anumită metodă — să servească culturii formative.

Trecând la ceea ce pedagogia contemporană numește școală activă, am arătat în ce constă această școală: înlocuirea unei activități reproductive printr-o activitate productivă, creatoare, nu numai din partea elevului dar și din partea profesorului.

Înainte de a trece la capitolul care va forma tema principală a prelegerii noastre de astăzi, vreau să adaug câteva cuvinte, la începutul acestei prelegeri.

---

1) Pentru completare se vor cerceta următoarele:  
G. G. Antonescu: Pedagogia Generală (Cap. Metodele de cercetare în pedagogie).

G. G. Antonescu: Psihanaliză și educație.



asupra felului; cum se interpretează această școală activă la noi, acolo unde se aplică și asupra corectivelor pe care ar trebui să le aducem acestei interpretări.

În general, putem zice că două sunt formele de școală activă, care au fost aplicate în învățământul nostru și anume: mă refer la tot învățământul, nu numai la cel secundar. Una este interpretarea *intelectualistă* a școlii active. Reprezentanții acestei concepții susțin că școala trebuie să stimuleze inteligența elevului la creație, fie că e vorba de judecata logică, fie că este vorba de imaginație. D-voastră știți că aceste două funcțiuni ale inteligenței sunt funcțiuni creatoare. Evident, va trebui să stimulăm și simțul de observație al elevului, mai ales în știința pozitivă, care procură material concret, necesar pentru judecata logică să poată construi pe cale de inducție. Cu alte cuvinte, vom avea grije în această stimulare a puterii de creație intelectuală, să apelăm și la simțul de observație al elevului. Dar el trebuie să facă o intuiție *activă*, adică să-l stimulăm s'o facă *el personal*, nu să intuim noi obiectul pentru elev. În știința pozitivă plecăm de la fapte concrete la legi ale naturii — deci raționament inductiv. Să se exercite însă mintea elevului și în direcția raționamentului deductiv, cum se poate face în special la matematici, dar adeseori și la științele naturale și la fizico-chimice. Pe cale inductivă îl provocăm pe elev să cerceteze materialul concret, să scoată anumite legi; pe acestea să-l punem apoi să le *aplice* — ceea ce constituie o deducție.

Această idee a exercitării funcțiunilor intelectuale ale elevului și a provocării la creație a fost mult accentuată — acum ne referim în special la învățământul secundar — de fostul profesor de pedagogie la Universitatea din București, C. Dimitrescu-Iași, un foarte distins pedagog care a fost primul director al seminarului pedagogic. Când s'a înființat acest semi-

nar, el a cerut profesorilor să aplice metoda activă pe domeniul intelectual și vă mărturisesc, că am avut ocazia să constat atunci, cum unii din profesori — în special era un profesor de științe naturale, un minunat pedagog — reușeau să provoace creațiunea intelectuală a elevului pe cale deductivă și inductivă în mod ireproșabil. Iată prin urmare, o primă concepție. Vrem să adăogăm înainte de a trece mai departe o simplă observație: să nu confundați activismul interpretării intelectualiste cu metoda socratică. Metoda socratică face parte din activismul intelectualist dar nu-i totul.

A doua interpretare, care s'a dat activismului la noi în școală — și este curios că în timpul din urmă a pătruns foarte adânc la oamenii de școală și la unii conducători ai școlii noastre — este concepția, că adevărata activitate e cea materială, mușchiulară, aceea ce face elevul prin lucrul manual în ateliere, în grădinile școlare și așa mai departe. Așa dar, efectuarea unor lucrări practice manuale. Fără îndoială, că aceasta intră în domeniul activismului, dar a reduce activismul numai la atât, însemnează a considera, că plugarul care conduce coarnea plugului produce, iar omul de știință este un leneș și nu lucrează nimic. Prin urmare, fără să desconsiderăm munca manuală, nu trebuie să uităm valoarea muncii intelectuale, care fără îndoială este superioară celei manuale.

Acei dintre d-voastră care ați intrat mai de mult în învățământ, trebuie să cunoașteți frecventul fenomen al școlilor care se laudă cu aplicarea activismului, arătând ce-au făcut elevii: lucrări de carton, lucrări de lemn, de grădinărie, aceasta la școlile de băieți; la fete lucrul de mână, ș. a. m. d.

Imi aduc aminte de un fapt trăit, la începutul carierei mele când am fost și Inspector școlar, cu ocazia

inspectării unei școli normale din provincie. (Veni-  
sem de curând din Germania cu aceste idei pedago-  
gice mai noi). Directorul îmi spune că în școala lui  
se aplică principiul activismului, și mă face să văd în  
ce fel. M'a dus într'o grăd'nă școlară foarte fru-  
moasă, apoi într'un atelier în care am văzut obiecte,  
și ca estetică, bine lucrate de elevi, în fine m'a dus  
și într'o brutărie unde mi-a arătat cum elevii făceau  
singuri pâine. „Dar aș vrea ceva m-î mult, am spus  
directorului: aș vrea să intru în clasă”. — În clasă?  
Da, în clasă, vreau să văd și acolo aplicarea activis-  
mului. A rămas surprins omul că cer școală activă în  
predarea lecțiilor.

E știut că ideea aceasta a preponderenței activi-  
tății manuale asupra celei spirituale, a fost îmbrățișată  
odată în trecut și de Ministerul de Instrucție când  
s'a impus, de exemplu, chiar elevilor de liceu să exer-  
cite anumite meserii, mi se pare că au fost puși să facă  
până și croitorie. Este o concepție, care, fără să fie  
greșită în totul, este exagerată mai ales prin faptul  
că nesocotește superioritatea muncii intelectuale asu-  
pra celei manuale. Corectivul: credem că la aceste  
două moduri de manifestare a activității productive  
a elevului, trebuie să adăugăm mai întâi, acolo unde  
se poate, o strânsă legătură între elementul intelec-  
tual, și activitatea practică. Gândiți-vă că această le-  
gătură s'a făcut și în viața socială. Omul de știință  
descoperă anumite teorii, care apoi sunt utilizate în  
viața socială de tehnică industrială. Ce este tram-  
vaiul electric, ce este telegrafia, radiofonia și așa  
mai departe? Sunt aplicațiuni practice, tehnice,  
ale unor concepțiuni studiate de omul de știință. Așa  
dar legătura dintre știință și practică, dintre activis-  
mul concepției intelectualiste și activitatea practică.  
Oare în școală nu avem atâtea ocaziuni când putem  
face această legătură? La științele fizico-chimice ele-



vul a primit un principiu pe cale teoretică, îl trimite să-l aplice în laborator el însuși la botanică îl pui să altoiască o plantă în grădină, etc.

Menționăm în fine o ultimă concepție care îmbrățișează pe cele de până acum și le completează.

Până acum am văzut activitate practică, manuală, pe deoparte, și activitate teoretică pe de altă parte și legătura între ele. Dar ființa umană se compune numai din inteligență și din mușchi? Nu, mai presus de inteligență și de mușchi este valoarea morală și socială a omului. Ceeace ne deosebește pe noi mai mult de celelalte animale, nu este inteligența, — inteligență au și celelalte animale, — ci este ființa noastră morală, este existența noastră morală și socială. Aceasta este latura cea mai înaltă de manifestare a omului. Prin urmare, s'a pus întrebarea: omul ca ființă morală și ca cetățean în viața socială, nu trebuie pregătit tot în chip activ? Cum putem să facem educație morală și cetățenească pe bază activistă, aceasta o voi arăta în prelegerea mea ultimă, când mă voi ocupa de metoda specială de disciplină școlară și de formarea personalității. Deocamdată trebuie să știm că a patra concepție care este cea mai cuprinzătoare: concepția *școlii active integrale*, este aceea care ne cere, nouă profesorilor, să provocăm la activitatea productivă pe elevi prin toate laturile ființei lor: intelectuale, manuale, morale și sociale la care se adaugă latura religioasă și estetică.

Mă mărginesc la această lămurire în ce privește concepția activistă, ca să trecem la o problemă de mare interes pentru învățământul secundar cu atât mai mult cu cât ea este suscitată chiar de legea învățământului secundar.

Este vorba de ceea ce menționam în prelegerea trecută sub denumirea de *indiv:dualizare*. Spuneam că nu putem face cultură formativă și nu putem să pro-

vocăm pe elev la creație, decât dacă ținem seamă de aptitudinile lui individuale; nu putem crea decât în direcția indicată de aptitudinile personale ale elevului. Așa dar s'a pus problema: *cum putem cunoaște individualitatea elevului nostru*. Tot în legea învățământului secundar este un articol în care se spune, că profesorul diriginte al fiecărei clase are însărcinarea de a studia individualitatea elevilor săi și de a face fiecărui elev o fișă individuală, cerând eventual concursul profesorului de psihologie. Ar trebui ca orice diriginte să fie el singur bine pregătit psihologic, așa încât să nu mai aibă nevoie să alerge mereu după profesorul de psihologie.

Voiu încerca să vă arăt procedeele principale pe care le aplică psihologia pentru studiul individualității. Este știut că psihologia dispune de trei procedee metodice importante pentru a studia sufletul omenesc. Care sunt și cum se reflectă aceste procedee în viața pedagogică?

Un prim procedeu psihologic este *observația directă*: adică observ pe semenii mei așa cum se manifestă ei în viața de toate zilele, în mod normal. Aci joacă un rol foarte important expresia figurii și diversele manifestări fizice. Prin acestea constatăm ce se petrece în sufletul semenilor noștri. Ca să putem observa și pătrunde în sufletul lor, ne putem servi deasemenea de confesiuni, autobiografii, jurnale personale, și așa mai departe.

Un alt mijloc, mai nou în psihologie, este acela al *experimentului*. De unde în observația directă, constat fenomenul așa cum se produce el și când se produce, în experiment provoc eu însumi fenomenul, spre a-l putea studia.

Al treilea mijloc pentru studierea individualității este ceea ce numim în psihologie *introspecția* sau observarea de sine. Fiecare dintre noi putem studia fe-

nomenele care se produc în propria noastră conștiință prin autoobservație sau introspecție.

Acum să vedem pe scurt, cum se reflectă aceste trei procedee metodice ale psihologiei în genere, asupra pedagogiei, când e vorba de studiul individualității. Observarea directă la ce a dus în pedagogie? Observarea directă, adică observarea elevilor de către profesori s'a făcut în toate timpurile. Aceasta nu ar fi o cucerire nouă; ceea ce este nou este faptul că astăzi observarea elevilor noștri se face în mod sistematic, nu în mod întâmplător. Adică se fixează anumite norme, și se dau anumite instrucțiuni, după care profesorul face observarea sistematică a elevilor săi. Noi am încercat la Institutul Pedagogic să facem o asemenea fișă pentru observarea individualității școlilor, care să aibă în vedere și starea lor fizică — se face chiar un examen medical, un examen antropometric — și starea lor sufletească. De exemplu, pentru a studia inteligența punem întrebări cu privire la atenția elevului, cu privire la memorie, la imaginație, la activitatea lui logică; pentru a studia sensibilitatea punem iarăși alte întrebări. Pentru voință procedăm în acelaș fel ca și pentru celelalte manifestări sufletești. Această fișă individuală — care are o vechime de câțiva ani, — a fost aplicată cu oarecare succes, după cum au arătat unii profesori, în unele școli normale și în școlile de aplicație ale școlilor normale.

Așa dar observarea directă ne duce în pedagogie la fișă individuală. Prin ce se caracterizează această fișă individuală? Se caracterizează prin două note foarte importante: întâi observ viața sufletească a elevului așa cum se produce ea în mod *normal* — căci am zis că în observația directă nu provoc eu fenomenul ci-l observ așa cum se produce. A doua notă caracteristică: observația directă, este de *lungă du-*

rată. Nu cer profesorului să completeze fișa individuală decât la sfârșitul anului. Mai mult decât atât, profesorul diriginte e de dorit să treacă cu toată seria de elevi în clasa următoare. Vă întreb pe d-voastră: un profesor care observă pe elevul lui timp de doi, trei ani, nu va putea el oare să spue la sfârșit părinților cam pentru ce-i bun copilul lor? Cu alte cuvinte, nu va putea el să găsească perspectiva orientării profesionale, pe această bază?

Iată calitatea acestei metode.

Trecem la cea de a doua metodă, la *experiment*. Experimentul se caracterizează prin aceea că provoacă fenomenul. În pedagogie s'a ajuns la un fel de metodă a experimentelor rapide. Aceste procedeeuri experimentale rapide, se numesc *teste*. Test înseamnă o probă, este o probă rapidă, care caută să prindă *imaginea de moment* a vieții sufletești a elevului. Poate că ați auzit d-voastră că unii învățați străini au încercat pe calea acestor probe rapide să constate dacă elevul corespunde ca vârstă psihologică, vârstei sale cronologice. Adică dacă elevul de 10 ani, spre ex. are inteligența unui elev de 10 ani sau poate o are pe a unui elev de 8 ani sau de 12 ani. În acest scop s'au stabilit teste pentru fiecare vârstă. Dacă vedem că elevul nu răspunde la testele vârstei lui, atunci tragem concluzia că elevul este înapoiat și-i dăm un test cu un an sau doi în urmă, dacă răspunde prea repede și prea bine pentru vârsta lui, atunci îi dăm teste superioare cu un an sau doi și astfel stabilim raporturi între vârsta lui psihologică și vârsta cronologică. Aceste teste, care pot aduce un ajutor important fișei individuale, nu dau rezultate bune când sunt aplicate singure, ci dau rezultate numai ca ajutoare ale fișei individuale, la observarea elevilor. Să presupunem că pentru aceste teste am stabilit cele mai potrivite întrebări. Însă îi

punem elevului întrebările acestea *într'un anumit moment* al vieții lui sufletești — în momentul când facem experimentul; va să zică răspunsul elevului va caracteriza starea lui sufletească *din momentul acela*. Suntem noi siguri, că starea sufletească a elevului din momentul experimentului este cea mai caracteristică pentru individualitatea lui?

Să-mi dați voie să fac o analogie în ce privește portretul psihologic, cu portretul fizic. V'ați fotografiat și D-voastră și de mai multe ori. Vă întreb pe d-voastră: într'o fotografie care este copia d'elă a aspectului d-voastră fizic d'ntr'un anumit moment — sunteți totdeauna d-voastră? Este atât de adevărat că nu, încât de multe ori chiar fotografia pe care ai făcut-o eri, dacă o arătați astăzi unui prieten. Ți poate spune: «*parcă nu ești d-ta*». Explicația: fotografia a prins expresia într'un anumit moment al vieții, dar acest moment nu este totdeauna cel mai caracteristic.

Așa fiind care va fi procedeul ca să avem adevăratul nostru portret fizic?

Ne vom duce la un pictor care este bun portretist și care are să ne aducă la el de 30—40 de ori și din toate aceste aspecte fizice va prinde esențialul și va face sinteza. Așa vom avea un portret cu adevărat. Aceasta este și diferența între fișa individuală și test. Pentru fișa individuală îl observ pe elev un an întreg și chiar mai mulți ani, pe când testul îmi dă portretul sufletesc al elevului dintr'un singur moment și atâta tot.

Încă un exemplu: Am văzut că se întrebuințează anumite întrebări pentru a stabili vârsta sufletească a elevului. Un elev de 11 ani de exemplu, trebuie să răspundă la întrebări cum sunt cele următoare: (în paranteză fie zis, de multe ori elevul este atât de indispus, încât chiar dacă are vârsta psihologică mai mare decât cea cronologică nu răspunde totuși la ace-

ste întrebări) «astă noapte a fost atât de întuneric încât și un orb ar fi rătăcit drumul». Este o absurditate. Elevul va trebui să găsească absurditatea. Al doilea exemplu: «doi lupi s'au întâlnit într'o pădure și s'au luat la luptă până n'a rămas d'n ei decât cozile», iarăși altă absurditate; al treilea exemplu: «un brutar își vindea pâinea foarte ieftin, atât de ieftin, că la fiecare pâine pe care o vindea el avea o mică pierdere pe care o scotea însă, din marea cantitate de pâini vândute» sau acesta: «s'a găsit eri la marginea orașului corpul unei tinere fete nenorocite tăiat în 18 bucăți: se crede că s'ar fi sinucis».

Ca să prindeți critica pe care am făcut-o eu testelor în mod. aş zice, mai trăit și de d-voastră personal, vă întreb un lucru: când vine pe neanunțate un inspector și mai ales dacă e un inspector competente, care îți inspiră stimă, și trebuie să faci o lecție în fața lui și pe baza acestei lecții inspectorul va face raport. — nu vi se întâmplă dvs, ca, în fața inspectorului, într'un moment neprevăzut, să faceți o lecție slabă? Dar care dintre profesori n'a făcut o lecție slabă din cauza indispoziției, nu din cauza neprețuirii, și atunci aceasta este testul d-voastră, și pe baza acestui test vă va califica. Este drept aceasta? Nu. nu e drept, și de aceea eu când eram inspector nu mă duceam de mai multe ori la acelaș profesor și-i audiam lecțiunile, pentru ca să-mi fac o idee exactă asupra lui. Prin urmare, în ceea ce privește aceste două metode, am constatat că fișa individuală trebuie să stea la bază și experimentul să ajute numai fișa individuală și anume: ajutorul acesta al experimentului constă în faptul că atunci când începem cercetarea unui elev necunoscut pentru noi, este bine să ni se dea oarecare sugestii pentru început și aceste sugestii pe care ni le dă experimentul, le controlez cu fișa individuală. Mai târziu când

fișa individuală și-a dat rezultatul, încerc dacă rezultatul acesta îl dă și experimentul.

Trecem la ultima metodă menționată de noi: la *introspecție*. Observarea de sine este de o dată mai recentă în pedagogie. În ce constă această observație de sine? Aceasta constă în faptul că-l punem pe elev, observându-se pe sine, să ne dea anumite relații asupra propriilor sale stări sufletești, și anume: această observare de sine poate să ia două aspecte:

Un prim aspect este ceea ce numim *anchetă*. În ce consistă ancheta? Adresez o serie de întrebări la un număr cât mai mare de elevi, evident, elevi cam de aceeași vârstă, de aceeași categorie și apoi totalizez răspunsurile și pe baza lor ajung la o anumită concluzie cu caracter de generalitate. De exemplu: vreau să știu care sunt lecturile particulare preferate ale elevilor din primul an de școală secundară și atunci pun elevilor întrebări: ce ai citit, care din cărțile citite ți-au plăcut mai mult, pentru ce ți-au plăcut mai mult și așa mai departe. Sau cu privire la obiectele de învățământ: care obiecte ți-au plăcut mai mult, pentru ce? Metoda profesorului ți-a plăcut sau obiectul? Sau iată o anchetă pe care a făcut-o un distins elev al meu asupra impresiilor pe care le provoacă pedepsele corporale la elevi și în special la cei din cursul superior. Fiindcă la noi se practică pedeapsa cu bătaia pe o scară așa de întinsă încât te înspăimânți. Din anchetă vezi că nici un elev aproape nu scapă nebătut în primele clase ale liceului, dar e interesant să vezi ce spun ei cu privire la pedepse, să vezi cea indignare sufletească ce clocotește în sufletul unui elev, mai ales de cursul superior, când a fost bătut. Aceste anchete sunt extrem de interesante, însă ele nu pot duce la bune rezultate decât dacă profesorul care face ancheta este iubit și stimat de elevii săi. Dacă

nu există această legătură sufletească, elevul nu va fi sincer.

Insfârșit, un mijloc de studiu al individualității bazat pe observarea de sine, care abea începe să se aplice în școală este aceeași în psihologia contemporană numim *psihanaliză*. Ce este această psihanaliză? Se constată că în viața noastră sufletească sunt anumite fenomene pe care le numim subconștiente și care găsindu-se în subsolul conștiinței noastre, influențează pe ascuns manifestările vieții sufletești conștiente. Prin ce se caracterizează fenomenele subconștiente?

Fenomen subconștient este acela, care a fost odată în lumina conștiinței și care a fost refulat, adică a fost izgonit din conștiință, sub pragul conștiinței. Pentru ce a fost refulat, — cum se zice în psihanaliză — pentru ce a fost izgonit? Pentru că era periculos fie din motive sociale, fie din motive egoiste. De exemp.u, un profesor a făcut o observație jignitoare unui elev.

În sufletul acestui tânăr se produce un sentiment de ură, de revoltă; el însă știe că are nevoie de profesor și atunci își comprimă acest sentiment, îl alungă în subconștient, îl refulează pentru ca să nu se trădeze. Aceste sentimente refulate și adeseori și pornirile instinctive — căci de obicei aceste două categorii de fenomene sufletești constituiesc mai mult subconștientul — de acolo, din subconștient, din adâncul ființei noastre, lucrează și nu se știe când vor izbucni.

Aceste sentimente refulate reprezintă un pericol.

De ce numim această metodă psihanaliză? Pentru că spre a pătrunde la aceste fenomene din adâncul conștiinței noastre, trebuie să pornim dela anumite fenomene conștiente și pe cale de asociație, să scoatem la lumină fenomenele subconștiente. Dacă aplicăm



această metodă la elev: profesorul îndrumază, îndeamnă pe elev să-și facă analiza singur.

Am zis, că în general aceste fenomene subconștiente sunt sau sentimente sau porniri instinctive.

Să vedem, ca aplicare pedagogică, ce importanță prezintă sentimentele și pornirile instinctive în școală, în viața elevilor noștri? Iată un exemplu: un elev pe care l-am jignit, fie prin bătae, fie prin cuvinte ofensatoare, pe care poate nici nu le merita. Individul acesta va nutri pentru mine, educator, o revoltă care mocnește în adâncul sufletului său, dar e stăpânită și atunci, sau va izbucni odată prin manifestări anarhice, sau se întâmplă altceva și mai trist pentru elev: cade într'o stare de apatie care-l face să se desconsidere pe sine însuși și să nu mai fie bun la nici o activitate creatoare. Este omul desgustat, tânărul îmbătrânit.

Ce vom face în fața acestor sentimente? Va trebui, când le bănuim, să le scoatem prin ajutorul psihanalizei la suprafața conștiinței și să le analizăm în lumina conștiinței. Iată, spre ex., un prieten bun de al d-voastră, care la un moment dat, deși e tot atât de amabil ca în trecut, parcă are anumite rezerve, și d-ta simți că omul acesta are ceva contra d-tale. Ce ai să faci atunci? Intr'o bună zi ai să-i spui: să stăm de vorbă, să-mi spui ce ai contra mea. Prin urmare să scoatem din subconștient și să privim în lumina conștiinței, fenomenele care au provocat conflictul. Să ne explicăm și dacă ne-am explicat este probabil că am distrus cauza acestei rezerve. Dar, e mai bine să evităm aceste refulări la elevi. Dacă noi evităm mijloacele brutale în educație, în special bătaia și cuvintele ofensatoare, și ne purtăm blând, dacă știm să ne câștigăm afecția elevilor noștri, stima și respectul lor, atunci nu mai este nevoie de explicații. Prin urmare, când vom proceda printr'o disciplină

brutală, prin mijloace de constrângere, vom provoca continuu la elevi refulări și vom avea dificultatea de a d'struge această drojdie a vieții sufletești. Dacă din contră, vom aplica un sistem de educație morală care nu face apel la constrângere, ci la convingerea elevului, atunci refulările sunt foarte rare și prin urmare, am scăpat de aceste neajunsuri.

Trecem la ultima chestiune: la pornirile instinctive. Avem o problemă a cărei importanță poate nici n'o bănuim și care în momentul acesta este în studiul psihologiei, dar este încă departe de a fi soluționată; este vorba de acel instinct care începe să se manifeste după epoca pubertății: instinctul sexual. Ați auzit, că astăzi se pune cu multă intensitate *problema educației sexuale*.

Este o cerință a naturii instinctive, pe care elevul trebuie s'o comprime, așa cere școala, așa cere societatea, așa cer profesorii. Ce se întâmplă însă cu aceste porniri instinctive, refulate? Sau izbucnesc pe căi periculoase — când individul scapă de sub supravegherea părinților sau a educatorilor — și pot duce la dezastre fizice și morale, sau dacă aceste comprimări, refulări, durează prea mult — au constatat medicii psihanalști — se produc stări psihopatologice foarte grave. Care este prin urmare eșirea? Problema nu este rezolvată, însă în această privință psihanalștii ne dau un principiu foarte util și foarte pedagogic, care se cheamă principiul *sublimării*: adică a îndruma, a canaliza în altă direcție energia instinctivă, care este comprimată. Este ca un curent de apă, pe care dacă nu-l zăgăzuesc poate să-mi provoace adevărate dezastre, dar care, dacă-l canalizez, poate să-mi aducă adevărate foloase. Este vorba de o energie instinctivă care în loc să se canalizeze în direcția acelui instinct, o îndrept în altă parte — nu pentru multă vreme e drept — dar în învățământul secundar se poate. De

exemplu: sporturile sunt un mijloc foarte bun de întrebuințare a energiei instinctive, deasemeni arta sub diversele forme: muzică, pictură, teatru, literatură, pentru elevi cu aptitudini estetice bineînțelese. Din experiența mea, vă citez un caz: am cunoscut un tânăr care avea aptitudini estetice foarte accentuate și care avea și porniri instinctive, prin temperament, foarte vii și am reușit insistând asupra pornirilor estetice, să canalizeze aceste instincte. Un mijloc foarte recomandabil îl constituie și *comunitățile de muncă*. Problema se va pune și mai gravă la studenți în universitate, care ajung la o vârstă când instinctul este mult mai puternic și sublimarea este mult mai grea și chiar începe să fie periculoasă. Incât, notăm ca un al doilea mijloc de aplicare a observației de sine în studiul individualității: psihanaliza <sup>1)</sup>.

Îată metodele de studiu al individualității sub formă schematică:

Observare directă . . . . .	fișa individuală
Experimentul . . . . .	teste
Observarea de sine . . . . .	{ a) Ancheta b) Psihanaliza

Pentru a încheia această lecție, țin să vă spun că studiul individualității elevului nostru făcut pe toate aceste căi: testele, fișa individuală, ancheta și psihanaliza, prezintă următoarele trei avantagii:

1. Întâi el face posibilă acea cultură formativă de care am vorbit în prelegerea trecută, adică face posibilă influența educativă a profesorului asupra elevului. Când nu cunoști elevul nu poți avea asupra lui influență educativă.

2. Observarea sufletului elevului nostru, mai ales

1) Deși posedăm un material destul de bogat, renunțăm a-l comunica aci. Vezi G. G. Antonescu: *Pedagogia generală*. Ed. Scrisul românesc sau G. G. Antonescu: *Educația morală și religioasă în școala românească*. Ed. Cultura românească.

dacă este îndelungată, — dirigintele care trece cu aceeași serie de elevi în mai multe clase — ne dă posibilitatea să ferim pe individ de căi greșite în viață. Un mare filosof german, Schopenhauer, a spus cândva o vorbă admirabilă, pe care ar trebui să ne-o săpăm în adâncul conștiinței noastre, noi profesorii: cel mai frumos serviciu pe care-l putem aduce elevului nostru, este de a-i arăta ce cale trebuie să ia în viață, în conformitate cu aptitudinile sale; căci nu este om mai nenorocit decât acela care și-a greșit calea și este condamnat o viață întreagă să meargă pe alte căi decât acelea, pe care i le impune natura lui sufletească. În termeni obișnuiți aceasta duce la ceea ce numim *orientarea profesională*.

3. Al treilea avantaj al cunoașterii de sine a elevului este că aceasta duce către *formarea personalității*. Cine nu începe prin a se cunoaște pe sine, nu poate să devie o personalitate; dar nu-i suficient să te cunoști pe tine pentru a deveni o personalitate. Cunoașterea de sine este un prim pas — dar un pas necesar pentru formarea personalității.

### III. Educația morală și formarea personalității <sup>1)</sup>

În prelegerea trecută am cercetat care sunt mijloacele pe care știința psihologică și pedagogică de astăzi ni le pune la dispoziție pentru a studia sufletul elevului nostru.

Am văzut, că pornind dela cele 3 procedee principale întrebuințate în psihologie pentru studiul sufletului omenesc, putem ajunge la anumite aplicări pedagogice: observația directă duce în pedagogie la fișa individuală sau foaia de observație a elevului; experimentul, cel de al doilea procedeu pe care ni-l oferă psihologia, am văzut că duce la aplicări care atunci când iau o formă de rapiditate mai accentuată, poartă numele de *test*. Am arătat apoi câteva din criticele testelor și am conchis că ele nu pot fi utilizate cu folos decât dacă sunt puse în legătură cu fișa individuală. Al treilea procedeu pe care-l oferă psihologia este observarea de sine. Am găsit două aspecte ale acestei metode pe domeniul pedagogiei și anume pe deoparte *ancheta*, care se adresează la observarea pe care elevul o face asupra propriei lui vieți sufletești prin introspecție și pe de altă parte *psihanaliza*. Procedul psihanalizei studiază fenomenele subconștiente al vieții sufletești care au o influență mai mare decât ne putem închipui asupra vieții conștiente, în special când este vorba de viața sentimentală și instinctivă.

---

1) Pentru complectare se vor cerceta următoarele:

G. G. Antonescu: *Pedagogia generală*. (Cap. Educația morală)

G. G. Antonescu: *Educația morală în școala românească*.

G. G. Antonescu: *Educație și cultură*.

În legătură cu aceasta am atins subtila problemă a educației sexuale care e încă nerezolvată. Accentuam la sfârșitul prelegerii precedente că această cunoaștere a individualității precum și prilejul pe care îl dăm elevului de a se cunoaște pe sine însuși prezintă mai multe avantajii. Am citat în special faptul, că elevul cunoscându-se pe sine, va ști ce cale să ia în viață. Pe baza cunoașterii individualității se pot deschide elevului pe deoparte perspective în viitor, pentru orientarea profesională și că această cunoaștere pededealtă-partea, este primul pas pe care-l face tânărul în direcția formării personalității.

Ce trebuie făcut mai departe pentru ca după această cunoaștere de sine să-l îndrumăm tocmai spre formarea personalității? De această chestiune ne vom ocupa în prelegerea de față în legătură cu problema disciplinei și educației morale în școală.

De sigur nu putem vorbi de formarea personalității, fără să ținem seamă de elementul care trebuie să domine în viața noastră sufletească pentru a putea fi personalități, adică de *elementul moral*. Cred că pentru a ne înțelege mai bine asupra procedurilor pe care le întrebuițează pedagogia contemporană în ce privește disciplina și educația morală, e bine să plecăm de la cunoașterea stărilor de fapt. Adică să caracterizăm în câteva cuvinte felul cum se face disciplină și educație morală în școala noastră, astăzi, pentru că prin contrast să înțelegem mai bine cum trebuie să se facă în viitor.

Principiul, care stă la baza celor mai multe dintre măsurile de îndrumare morală aplicate astăzi învățământului românesc, este *reprimarea*. Deci aplicarea unui principiu care preconizează măsuri negative: *înlăturarea răului mai presus de încurajarea binelui*.

Acest principiu se manifestă în aplicarea lui practică sub următoarele două aspecte:

1. Intâi, prin *reprimarea la fiecare elev în parte a manifestărilor dăunătoare disciplinei și vieții morale*. Aceasta se efectuează prin alcătuirea și aplicarea riguroasă a unor regulamente severe, prin aprecierea purtării elevilor cu acele cifre, care reprezintă nota la conduită, prin pedepse determinate în spirit juridic mai mult de importanța actului ca fapt material, decât de natura morală a intenției, a faptului psihic subiectiv (căci regulamentul nu vrea să știe de psihologia diferențială a individualității elevilor), în fine prin eliminare, care-l scapă pe profesor de îndatorirea, pe cât de grea pe atât de delicată, de a face toate eforturile posibile pentru salvarea sufletelor rătăcite, iar pe elev îl aruncă în vârtoarea vieții sociale, la discreția tuturor influențelor, de cele mai multe ori dăunătoare, ale unui mediu viciat, spre a reveni la școală, după expirarea termenului eliminării, mai rău decât fusese și mai străin sufletește față de aceia, care, în loc să-l ocrotească, l-au alungat.

Efectul direct al unui asemenea procedeu este exprimat într'o formulă scurtă — că *subjugă spiritul elevului, fără să-l transforme și îl supune, fără să-l convingă*. Se pare deci, dacă vrem să fim ironici, că ne găsim în fața unei concepții pronunțat individualiste, întrucât nemodificând cu nimic firea individului și nesugerându-i nici o convingere, lasă neatinsă natura acestuia.

Atât numai, ne-am permite să adăogăm, că lasă individualitatea victimă a influențelor mediului social, care lucrează prin sugestie, nu prin convingere, și a tentațiilor venite dela propria noastră natură animalică, ce se manifestă cu atât mai impetuos cu cât cenzura conștiinței este mai slabă. Dar tocmai de această conștiință, care reprezintă frâna morală în viața unui individ, educatorul nu se ocupă. Acest procedeu în educație ar putea fi numit, cu oarecare bunăvoință.

disciplină (în sensul, în care se întrebuințează și la cazarmă); în nici un caz însă nu poate fi considerat drept educație morală.

Efectul indirect îl vom arăta mai departe, când vom face critica acestui sistem de educație prin constrângere.

2. Un al doilea aspect al sistemului, de care ne ocupăm, constă în *reprimarea influențelor rele, pe care mediul inconjurător le poate exercita asupra elevilor*. Natural că nu poate fi vorba decât de acele influențe, care pot fi în oarecare măsură modificate sau reduse de autoritățile statului. Evident că numărul și importanța acestor influențe sunt în totul neînsemnate față de numărul și importanța acelor influențe ale mediului, care scapă cu totul de sub controlul autorităților.

Cităm ca măsuri mai caracteristice acestui aspect al reprimării: controlul filmelor de cinematograf, suprimarea diverselor publicații dăunătoare moralității, interzicerea pentru elevi de a frecventa anumite locații de spectacol sau alte petreceri, etc.

Întru desăvârșirea investigațiilor referitoare la viața școlărilor din afara de școală s'a cerut de către unii chiar și intervenția poliției.

În modul acesta, poate că ordinea ar fi pentru un moment garantată și aparențele salvate. Ce vor face elevii mai târziu, după ce vor fi scăpat din lanțurile acestei autorități polițienești, aceasta nu e treaba școlii, ar zice adepții acestui sistem, ci a societății, ce va trebui să se descurce cu ei.

Trecând acum la *critica principiului reprimării* cu cele două aspecte arătate, considerăm drept cele mai importante următoarele două obiecțiuni:

1. Constrângerea fără convingere poate duce la o supunere aparentă, care garantează pentru un moment liniștea și ordinea, dar care e condiționată în su-



fletul elevului de anumite «refulări» psihice foarte periculoase pentru evoluția lui morală.

Stăpânirea stărilor sufletești refulate (resentimente, ranchiune, ură, etc.), prin presiunea exercitată direct de conștiința elevului și indirect de voiața educatorului, face posibilă impresiunea că elevul este așa cum îl dorim noi. Această impresiune trădează însă numai o aparență, o mască, pe care el și-o impune, spre a ne complăce și a obține astfel unele avantaje sau mai bine zis spre a evita multe neplăceri. În adâncul sufletului său însă se agită elementele refulate, a căror energie afectivă se va manifesta mai curând sau mai târziu, fie prin deghizări, fie prin izbucniri și violențe, fie prin apatie, fie chiar prin simptome patologice.

Iată un exemplu edificator: Cu ocazia unei anchete făcută de un profesor elvețian se produce și următoarea mărturisire:

«De câțva timp se întâmplă, aproape în fiecare zi, să sparg câte o farfurie — scrie o fetiță. Odată tata îmi spuse: «dacă se mai întâmplă, rândul viitor, te snopesc în bătae». A doua zi după asta pe când spălam vasele, spărsei o cană cu lapte.

Imi fu frică, adunai repede cioburile și le aruncai. Atunci veni tata cu o curea și mă luă la bătaie. De frică, lăsaș să-mi scape și celelalte vase. După aceea, când el se îndepărtă, îl amenințai cu pumnul, iar inima îmi clocotea de mânie<sup>1)</sup>).

2. Procedul represiv slăbește în loc să întărească puterea noastră de rezistență față de manifestările inferioare ale propriei noastre naturi și față de influențele dăunătoare ale mediului social, prin faptul că disciplina represivă tinde să apere ea pe elev contra lui însuși și contra mediului, în loc de a-l deprinde să *lupte el însuși*.

1) H. Zulliger: *Psychanalytische Erfahrung aus der Volksschulpraxis*, pg. 18, vezi și G. G. Antonescu, *Psihanaliză și educație*.

Cu aceasta ajungem la soluția pozitivă a problemei noastre.

*Rolul cel mai important al educației morale va trebui să fie de aci înainte nu atât de a evita elevului contactul cu răul, ceea ce este aproape imposibil, cât mai ales de a-l face capabil să lupte contra răului și să-l învingă.*

Vedem dar că raportul dintre termenii problemei noastre se inversează.

Pe câtă vreme în sistemul practicat în trecut și astăzi se acordă preponderență reprimării manifestărilor dăunătoare moralității și disciplinei, nesocotindu-se, sau în cel mai bun caz neglijându-se stimularea elementelor favorabile moralității, de aci înainte vom acorda preponderență acestora din urmă și astfel vom garanta indirect, dar cu mai multă eficacitate, reprimarea celor dintâi.

Superioritatea acestui sistem constă tocmai în faptul că *lupta contra răului nu o dă educatorul, ci elevul însuși; iar profesorul îi este numai un aliat fidel în această luptă.* Pentru o mai bună înțelegere a felului cum punem astăzi problema și cum va trebui soluționată în viitor și în practică ne vom servi de o analogie din domeniul medicinei. Medicina urmărește, din punct de vedere fizic, ceea ce educația morală caută să realizeze în domeniul psihic, adică ameliorarea individului și deci a societății.

Am putea compara măsurile disciplinare represive — pe care le-am criticat mai sus — cu măsurile de asepsie și antisepsie în medicină.

Acestea au drept scop să evite microbul, iar atunci când el și-a manifestat influența dăunătoare, să-l distrugă. Dar tot medicina consideră ca insuficiente aceste mijloace, întrucât e foarte greu, aproape imposibil să evităm cu desăvârșire microbul, și propune în consecință ca măsură preventivă, — cea mai impor-

tantă pentru păstrarea sănătății fizice, — *întărirea organismului*, pentru ca el să poată lupta cu succes contra atacurilor aproape inevitabile ale microbilor. Tot astfel și în domeniul vieții morale, mijlocul cel mai bun pentru garantarea sănătății morale nu este acela de a evita contactul cu «*microbii*» morali, deoarece nu ne putem sustrage cu totul influențelor reale ale mediului social, ci de a asigura voinței noastre, prin convingere și deprindere, energia morală necesară, pentru a rezista diverselor tentații, care ne vin dela mediul extern sau dela propriile noastre porniri inferioare.

În afară de acest argument, care ține mai mult de domeniul psihofiziologic, vom aduce încă două argumente, în favoarea noului sistem, care țin de domeniul strict moral.

E posibilă oare viața morală fără virtute? Desigur că nu, dacă prin virtute înțelegem puterea noastră de a lupta și de a învinge anumite tentațiuni spre a lăsa să triumfe unele valori ideale dictate de conștiința noastră. Luptă contra propriei mele individualități pentru a face să triumfe ceea ce-mi dictează conștiința. Omul care este capabil de această luptă — este virtuos. Unde nu este virtute, susține Kant, nu există moralitate. Dumnezeu, pentru Kant, este sfânt, nu moral. Explicația o avem în faptul că pentru el Dumnezeu fiind ființă pur spirituală nu se pune problema luptei între tentația simțurilor și conștiință. Pentru Kant animalul este amoral, căci e condus de instincte. Omul fiind capabil de a lupta contra simțurilor poate fi moral. Prin urmare, fără această provocare la luptă în contra tentațiunilor, nu-i posibilă virtutea și deci nici moralitatea.

Și în sfârșit, un al doilea argument de ordin moral pentru susținerea temei noastre este un fapt pe care am constatat că mulți intelectuali nu vor să-l înțeleagă:

fapt moral, fără autonomie, nu se poate. Cu alte cuvinte, dacă faptul pe care-l execut eu îmi este impus din afară de cineva, chiar dacă faptul în sine nu cade în contradicție cu morala, acest fapt nu este moral. Fapt moral este numai acela care a fost dictat sau aprobat de propria mea conștiință. Morală fără autonomie nu se poate, morala presupune un act autonom, în sensul că e dictat de propria conștiință. Când e impus din afară nu mai este moral. Prin urmare atât noțiunea de autonomie cât și noțiunea de vîrtute — nota caracteristică a vieții morale — impun această luptă proprie, de care am vorbit, în contra răului.

Și acum este momentul să ne întrebăm: cum este realizabilă această concepție?

1. Condiția esențială pentru a realiza o asemenea întărire a organismului moral este *disciplina liberă*, adică supunerea voită, consimțită de elevi pe baza unei convingeri personale profunde. *In loc de heterodeterminare prin constrângere, cerem autodeterminare prin convingere*. Această convingere are un caracter rațional, afectiv și am putea zice volițional; *rațional*, în sensul înțelegerii deplină a unor principii și norme de conducere în viață; *afectiv*, în sensul unei acceptări a îndrumărilor date de către educator, datorite sentimentelor de încredere și simpatie, pe care acesta a știut să le trezească în sufletul elevilor săi; *volițional*, în sensul unei adaptări, — prin exerciții de voință acceptate de elevi, — a mecanismului voluntar la exigențele normelor și sentimentelor morale.

Să ne oprim puțin asupra fiecăruia din aceste trei aspecte ale convingerii morale, spre a arăta mijloacele, de care ne putem servi pentru înfăptuirea lor.

2. Pentru formarea *convingerii raționale* se aplică cu succes metoda recomandată de Kant și aplicată de Foerster, care constă în a lua drept punct de plecare

fapte concrete din experiența zilnică, trăite sau imaginate <sup>1)</sup>).

Vom preferi fără îndoială pe cele trăite, adică luate din viața clasei căreia aparține elevul, dar nu vom aștepta ca acestea să se producă, ci în lipsa lor ne vom servi de povestiri, în care sunt imaginate cazuri asemănătoare. În alegerea acestor povestiri trebuie să ținem seamă pe de o parte de condiția psihologică, conform căreia lecturile morale trebuie să corespundă ca fond și formă experienței elevului și nevoilor sale sufletești; pe de altă parte, de condiția morală ca ele să corespundă, în ce privește tendința, concepției etice, pe care voim să o sugerăm elevilor, fără a nesocoti prima condițiune.

Aci e punctul delicat al problemei. Vom alege povestirile morale și vom interpreta faptele trăite astfel încât ele să fie puse în serviciul unei concepții morale utilitariste sau spre a trezi în sufletul elevului tendința către idealismul moral?

Răspunsul la această întrebare va depinde atât de concepția etică a pedagogului, cât și de posibilitățile psihologice, pe care ni le oferă elevul.

În ce privește concepția etico-pedagogică a educatorului, cred că aceasta trebuie să aibă un colorit idealist și nu utilitarist.

În ce privește terenul psihologic, pe care lucrăm, s'a produs controversa, dacă o morală idealistă — în genul celei kantiene — este accesibilă spiritului elevilor.

În caz afirmativ, ar urma să constatăm în ce fază a evoluției sufletești poate începe cu eficacitate o educație morală idealistă și atunci de ce mijloace ne vom servi până în momentul acela.

În caz negativ, ar trebui să ne resemnăm la reali-

---

1) Vezi mai pe larg Istoria Pedagogiei. Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne, pag. 239 și urm.

zarea unei concepții etice inferioare, adică a celei utilitariste.

E știut că filosoful Kant a afirmat fără ezitare posibilitatea pedagogică a moralei idealiste chiar începând de la o vârstă foarte fragedă (9—10 ani). Foerster a confirmat concepția lui Kant, aducând în favoarea ei, pe lângă argumentele etice, religioase și pedagogice și dovezi practice luate din diverse experiențe pedagogice.

Nu vom reproduce aici cazurile citate de Foerster, întrucât, pe deoparte acestea pot fi găsite în lucrările sale, iar pe de altă parte scopul studiului nostru este de a pune în legătură principiile metodice, pe care ni le oferă știința, cu realitățile de noi din țară. Or, experiențele făcute la noi, atât în învățământul secundar cât și în cel primar, au dat rezultate importante în favoarea concepției lui Kant și Foerster. Eu însumi am făcut o asemenea experiență<sup>1)</sup>, timp de doi ani la Seminarul Nifon, obținând rezultate, care au depășit așteptările mele.

Cu toate că rezultatul diverselor experiențe făcute la noi a fost publicat, materialul de lecturi morale întrebuințat în școlile noastre prezintă încă ambele aspecte etice, și pe cel idealist și pe cel utilitarist. Astfel în învățământul secundar — unde de fapt nu s'a prea făcut educație morală până acum — în puținele școli, care au încercat aplicarea sistemului foersterian, profesorii au apelat de preferință la povestirile din «Cartea vieții» a lui Foerster, care au un caracter idealist.

În învățământul primar povestirile morale din cărțile de citire au de multe ori un colorit utilitarist. În prezent însă mai puțin ca în trecut.

Trecem la a doua formă de convingere, *convingerea afectivă*.

1) Vezi G. G. Antonescu: Problemele pedagogiei moderne și Bulletinul No. 3 al Seminarului de Pedagogie teoretică.

*Convingerea afectivă* se formează prin intuiția sentimentelor altruiste ale altora față de noi și, ale noastre față de alții. Problema a fost admirabil pusă de Rousseau și Pestalozzi. Rousseau ne cere să prezentăm elevului tabloul omenirii suferinde, care va deștepta în sufletul copilului sentimentul de milă față de aceasta. Dar convingerea afectivă înseamnă și a-l convinge pe elevul nostru să accepte ceea ce-i recomandăm noi tot în mod liber, însă pe bază de sentiment, adică datorită raportului de stimă, și afecțiunii care leagă pe elev de profesor. Dacă între elev și profesor nu există astfel de raporturi atunci această convingere afectivă este exclusă. Țin să atrag atenția asupra faptului că uneori această convingere afectivă, pentru copii de o vârstă mai mică, sau pentru copii cu mintea întârziată, poate să ție locul convingerii raționale.

Presupunem că un copil nu înțelege norma de conduită pe care o recomandăm, fie din cauza vârstei, fie din cauza dotației mintale reduse, atunci mă folosesc de raportul de afecție care există între mine și el și-l determin să accepte norma mea benevol, pentru că are afecție pentru mine.

Această convingere afectivă la elevul normal *întărește* pe cea rațională, la elevul redus, *înapoiat* sau *prea mic*, *poate înlocui* pe cea rațională. Tot în cadrul convingerii afective nu trebuie să uităm că nu-i suficient să-i vorbim elevului nostru despre sentimentul de iubire a aproapelui, de milă, etc. Cerința pedagogiei timpului nostru în materie de sentiment este, că sentimentul nu trebuie în primul rând înțeles, trebuie *trăit*. Numai când elevul a trăit sentimentul fie de iubire a aproapelui, fie de milă, numai atunci putem vorbi de o educație a sentimentului moral; și nu când i-am vorbit și l-am convins numai că trebuie să-și iubească aproapele. Să-l punem pe elevul nostru

în situația de a simți mișă pentru un coleg bolnav, sau sărac și eventual de a-i da ajutorul cuvenit.

Exemple interesante de provocare la fapte bune, prin apelarea la sentimentele elevilor găsim în concepția lui Pestalozzi.

În concepția pedagogică a lui Pestalozzi, copilul are intuiția clară a iubirii ce-i poartă părinții și educatorii săi și este îndemnat de aceștia să-și manifeste la rândul lui sentimentele de iubire a aproapelui prin fapte. Frumoase exemple imaginate, în acest sens, găsim în Leonard și Gertruda, iar în viața instituțiilor școlare conduse de Pestalozzi cazuri trăite.

Iată unul din aceste cazuri:

Cu ocazia unei nenorociri (arderea Aldorf-ului) când o mulțime de copii rămăseră pe drumuri, Pestalozzi expune școlărilor săi situația și apelează la mărinimia lor pentru a-i decide să-și împartă bunurile cu acei copii oropsiți de soartă. El îi face însă atenți că institutul lor nu are fonduri suficiente și nu se știe dacă, primind vreo 20 din acei copii, li se vor sporii fondurile. «Din cauza acestor copii, ați putea fi puși în situația de a trebui să lucrați mai mult, să căpătați mai puțină mâncare și chiar să vă împărțiți hainele cu ei». Le spune apoi să nu-i primească între dărșii, decât în cazul când sunt dispuși să rabde cu mulțumire și în mod sincer, toate acele neajunsuri cauzate de mizeria lor. După ce Pestalozzi îi puse să repete cele spuse de el, pentru a se convinge că au nătruns bine chestiunea, primi următorul răspuns: «Da, da, chiar dacă va trebui să mâncăm mai rău și să lucrăm mai mult și să împărțim hainele noastre cu ei, totuși ne bucură dacă vin». Este un exemplu tipic de felul cum putem provoca trăirea acestor sentimente.

În spiritul acestor concepții, care-și păstrează neștirbită valoarea lor de actualitate, credem necesare următoarele recomandări:



a) Elevul trebuie să aibă intuiția clară că profesorul îi este prieten, iar nu dușman și că în cazul când pedeapsa este inevitabilă, profesorul, care o aplică, suferă mai mult decât elevul, căruia i-a aplicat-o.

b) Elevul trebuie să ia contact cu suferința semenilor săi — colegi săraci, bolnavi, orfani etc., — spre a se putea produce în propria lui conștiință sentimentul miliei.

c) Elevul să fie îndemnat să-și manifeste aceste sentimente prin fapte (ajutorarea colegilor, contribuții pentru binefaceri etc.).

4. *Convingerea volițională.* Convingerile raționale (principiile la care am ajuns pe baza lecturilor morale) însuflețite de sentiment trebuie să ducă la acțiune de voință, spre a forma elevului și convingerea că poate executa ceea ce mintea lui a înțeles și aprobat și inimă lui a simțit și dorit. Trebuie cultivat, prin deprindere, mecanismul voinței, spre a face din el instrumentul docil al principiilor și sentimentelor morale. Această cerință corespunde de altfel societății și civilizației actuale, care nu se mulțumește cu moralitatea ideală și voința pură, ci ne cere activitate practică; nu se preocupă atât de idei și sentimente, cât de fapte.

Problema raportului dintre idee și faptă în actul de voință își găsește soluția în *teoria imaginilor kinestetice*. Imaginile kinestetice sau imaginile de mișcare, se datoresc senzațiilor ce primum de la mișcările propriului nostru corp organic. Pentru ca o excitație externă sau o dispoziție internă să poată fi transformată în mișcare, trebuie să fie asociată cu o imagine kinesthetică, adică cu imaginea unei mișcări cunoscută mai dinainte. Aceasta e o condiție necesară a activității voluntare, căci reprezentarea unui act nu poate prin sine însăși să se traducă în mișcare, ci numai dacă se asociază cu imaginea unei mișcări executate.

«Pentruca o mișcare să fie executată în mod conștient, trebuie reproduse mai întâiu imaginile kinestetice, ce-i corespund»<sup>1)</sup>). Putem executa numai un act, pe care l-am mai executat odată, dacă nu în totul, cel puțin în elementele — mișcările mai simple — care-l compun. O mișcare conștientă, care se produce prima oară, e condiționată de mișcări reflexe, identice sau asemănătoare, executate în trecut. Din asocierea imaginii acestor mișcări cu *ideia* mișcării voluntare ce dorim a executa, rezultă actul conștient voit. Așa dar, activitatea noastră e determinată în mare parte de imaginea faptelor trăite. Acest adevăr poate fi controlat de oricine; e destul să menționăm dificultatea ce întâmpinăm, când voim a executa un exercițiu nou de gimnastică, sau să pronunțăm un cuvânt dintr'o limbă străină necunoscută.

Trebuie să acordăm o deosebită atenție imaginilor kinestetice spre a face posibilă legătura dintre idei și fapte, motive și acțiuni, principii morale și activitate practică.

Fără imaginile kinestetice, principiile bune sunt ca sămânța căzută pe un teren rău, care nu-i permite să încolțească. Natural că și terenul bun, fără sămânță, nu va produce fructul dorit, sau va produce mărcini. Nici principiile bune nu pot folosi mult fără imagini kinestetice, dar nici imaginile kinestetice fără principii bune.

Motivele — ideile și sentimentele — reprezintă activitatea practică sub formă potențială. Prin intermediul acelor imagini de mișcare, care sunt instrumentele actului voluntar, ele trec de la *potențialitate* la *actualitate*. Și atunci, cu cât aceste instrumente vor fi mai bune și mai variate, cu atât vor servi mai bine și mai mult la realizarea principiilor.

1) *Ebbinghaus*, Abriss der Psychologie, pg. 100. La noi această chestiune a fost studiată și de D-l C. Rădulescu-Motru în: „Curs de Psihologie” precum și în „Puterea sufletească” Partea IV-a Mecanismul actului voluntar. Caracterul.

Valoarea activității noastre e determinată de următorii factori: ca fapt, de mecanismul actului voluntar; ca intenție, de principiile și sentimentele, care o însoțesc. Raportul între cele două elemente ale actului voluntar ar putea fi comparat cu raportul dintre sufletul unui artist și tehnica, de care dispune, ideile și sentimentele, de care e însuflețit și modul cum le exprimă.

Unul pricepe și simte bine bucată muzicală ce vrea să execute, dar nu are destul exercițiu tehnic și un instrument muzical fin pentru a exprima aceea ce dorește; un altul, din contră, deși un foarte bun tehnician, nefiind însă în stare să pătrundă în sufletul operei ce execută, nu ne va putea comunica intențiile compozitorului, ne va lăsa reci. Primul posedă un suflet de artist, dar îi lipsește tehnica; celălalt e stăpân pe mecanism, dar îi lipsește pătrunderea artistică. Un al treilea, care ar poseda și calitățile unui suflet de artist, și tehnica, ne va putea tălmăci în mod desăvârșit opera compozitorului.

Acum, după ce am arătat importanța imaginilor kinestetice — deci a deprinderilor — pentru formarea caracterului, ni se impune întrebarea: cum va proceda școala la cultivarea lor?

In acest scop ne servim de *exercițiile de voință*.

In ce constau acestea?

După ce a fost formată convingerea despre valoarea unei norme morale și stabilite mijloacele de aplicare a acesteia în împrejurările actuale ale vieții, urmează executarea însăși, făcându-se apel la elementul eroic al conștiinței elevului.

*Înțelegem prin eroism puterea de a ne învinge pe noi înșine pentru a face să triumfe valorile ideale dictate de propria noastră conștiință.*

Eroismul moral e în legătură cu noțiunea de virtute care constă tocmai în această putere de a ne învinge

pe noi înșine pentru ca să triumfe conștiința noastră asupra simțurilor. Acest eroism se constată psihologiceste că-l posedă într'o măsură mai mare sau mai mică orice om normal. Evident că dela încercări modeste cum ar fi aceea de a-ți stăpâni pornirea de a insulta sau de a bârbi pe altui, sau de a nu fi punctual, poți să ajungi în l'nie ascendentă la victorii din ce în ce mai mari; va să zică la manifestări de eroism moral din ce în ce mai pronunțat. Cel mai înalt grad de eroism moral este acela pe care îl realizăm când reușim să înfrângem cel mai puternic instinct al unei ființe viețuitoare: instinctul de conservare de sine. Când poți zice: sunt capabil de a-mi sacrifica viața pentru un ideal, atunci ai atins maximum de eroism. Omul de știință, de exemplu medicul, care face o experiență asupra propriei lui persoane cu un ser a cărui eficacitate știe că ar putea să-l cmoare, sau medicul radiolog care-și amputează întâi un deget pe urmă toată mâna, a reușit să-și înfrângă cel mai puternic instinct. Un exemplu tipic de asemenea eroism, este Aurel Viaicu care a știut că-și riscă viața pentru un ideal.

Acum veți înțelege de ce maximum de moralitate, deci punctul culminant al educației morale se atinge, se conexează aproape, se identifică cu punctul culminant al educației naționale. In educația națională, dacă nu facem pur verbalism, trebuie să ajungem acolo încât tânărul să fie gata oricând să-și sacrifice viața pentru un ideal, pentru patrie.

Cea mai puternică manifestare a eroismului moral o găsim și în actul sacrificiului pentru patrie, întrucât în cazul acesta lupta pentru un ideal ne determină să învingem cel mai puternic instinct al unei ființe viețuitoare: instinctul consercvării de sine. Și iată de ce a face educație națională prin stimularea eroismului, nu însemnează deloc a cultiva sălbăția în sufletul

elevilor noștri, cum cred adepții internaționalismului cosmopolit: săbatic este acela ce se lasă dominat de instincte: erou este acela care reușește să le stăpânească.

Vă mai sunt dator două explicații:

1. Care este raportul dintre acest sistem de educație morală și școala activă. În prelegerea anterioară când am caracterizat concepția integralistă a școlii active, spuneam că reprezentanții acestei concepții nu se mulțumesc numai cu activitate practică și intelectuală, ci la acestea se adaugă activitate, în domeniul moral și social.

Sistemul pe care am încercat să-l schițez este un sistem de educație morală activistă din două puncte de vedere: întâi pentru că convingerea morală o capătă elevul în mod activ. Nu impunem o anumită normă ci îl lăsăm să o cucerească cu propriile lui puteri. Al doilea, după ce ideea a fost cucerită cu rațiunea și sentimentul îl punem să o aplice în practică prin exerciții de voință. Trec de la ideie la practică. Așa fiind am un sistem de educație morală activistă.

2. A doua explicație se referă la *formarea personalității*. Să vedem cum poate ajunge cineva o personalitate și atunci vom aprecia dacă sistemul caracterizat de noi servește sau nu la realizarea personalității morale.

Pentru a ajunge cineva personalitate, trebuie să treacă prin următoarele trei procese sufletești: întâi să se cunoască pe sine însuși, să-și cunoască propria individualitate naturală. Cunoașterea de sine a elevului este primul pas spre formarea personalității.

Al doilea pas: Nu-i suficient ca să mă cunosc pe mine, pentru a deveni o personalitate, trebuie să transformăm această individualitate pe care am cunoscut-o. Cum pot să o transform? Trebuie să iau o atitudine critică, față de propria mea individualitate. Al

doilea proces după *auto-cunoaștere*, ar fi procesul de *auto-critică*. Cum se poate face această critică? Critice presupune întotdeauna un criteriu. Care este criteriul după care mă voi aprecia în spirit critic, îmi voi aprecia propria mea individualitate? Criteriul mi-l dă tocmai acele valori ideale ale conștiinței mele pe care în școală îl dobândește elevul prin convingerea morală. Prin prisma acestor valori ideale pe care elevul le-a cucerit în mod activ în conștiința lui prin convingere, prin prisma acestor valori ideale poate el să aprecieze apoi propria sa individualitate și să constate care sunt scăderile sale față de ceea ce conștiința îi impune ca morală.

Și înfârșit după ce am făcut și auto-critica, după ce știm ce suntem și ce trebuie să devenim, atunci căutăm să devenim ceea ce conștiința ne dictează. Așa dar al treilea proces și ultimul este *auto-transformarea*. Acest din urmă proces este acel care dăinuiește cel mai mult, de aceea sunt oameni care ajung la adânci bătrâneți fără să fi ajuns o personalitate. Nu îmi închipui că școala secundară, chiar și universitatea, poate să dea personalități desăvârșite. Aceasta este o pretenție mult prea exagerată. Ceea ce școala poate să facă este să netezească drumul pentru desăvârșirea acestor trei procese. Prin studiul individualității așa cum am văzut în prelegerea anterioară că se poate face, îi dau tânărului nostru prilejul de a se cunoaște, iar prin sistemul de educație morală pe care l-am caracterizat îi dau ocaziunea să-și capete criteriile necesare pentru auto-critică, iar prin exerciții de voință, îi dau deprinderea de a reuși când și-a cunoscut anumite defecte să le corijeze prin proprie voință și efort personal.

*Exercițiile de voință când sunt bine organizate și suficient întemeiate pe convingeri raționale și afective constituiesc un mijloc prețios pentru netezirea drumului care duce spre personalitate.*

Un mod de organizare a exercițiilor de voință — pe care l-am experimentat eu însumi — este următorul: După 10—15 zile de exercitare a unei norme, de a cărei valoare elevul a fost convins, el referă asupra succeseor și insucceselor, adică asupra cazurilor în care a reușit să se conformeze și a celor în care n'a reușit să se conformeze normei stabilite.

Se procedează la fel și cu un al doilea precept moral, iar în timpul exercitării acestuia se continuă cu exercitarea mai departe a celui dintâi ș. a. m. d. Eficacitatea acestei metode am experimentat-o și eu — după cum am menționat mai sus — în decurs de doi ani la clase de cursul superior seminarial.

Printre cele mai importante principii discutate cu elevii — pe baza lecturilor morale și a faptelor întâmplate în școală, care au servit la formarea convingerii morale și afective — și puse apoi la baza exercițiilor de voință, menționăm următoarele:

1. Săpânirea de sine în vorbire; nerespectarea acestei norme poate atrage după sine:

a) cuvinte ofensătoare, b) calomnia, susținută mult de intervenția imaginației, c) indiscreția.

2. Să nu indispunem pe alții prin propria noastră indispoziție.

3. Să nu răspundem răului cu răul.

4. Cea mai bună pedeapsă e iertarea.

5. Când răul s'a produs, să nu intervină ambiția, îndărătnicia, pizma, pentru a împiedica revenirea la sentimente bune.

Din rezultatele *exercitării* acestor norme, expuse în scris și citate de elevi în ședințele consacrate comunicărilor de felul acesta, menționăm spre exemplificare, următoarele:

A) «Intr'o ședință de educație s'a vorbit de răul obiceiului de a sta cineva mult timp în ceartă cu un prieten. Eu făceam parte dintre aceștia: trecuseră ani

fără ca eu să vorbesc cu unul dintre colegii mei și faptul nu-mi părea de loc curios. Acum însă, venind vorba tocmai de acest lucru, m'am hotărît ca eu cel dintâiu să rup tăcerea și după terminarea ședinței m'am dus cu nepusă masă și am luat mâna celui coleg. El se uită cu mirare la mine, dar îmi întinse mâna. Impăcarea se împânse» (Aplicarea normei No. 5. B) «Mi-a dat un coleg peste mână tocmai când scriam; în mânia mea era să-l insult, mai ales că murdărisem hârtia, pe care scriam; dar aducându-mi aminte de hotărîrea ce luasem, m'am stăpânit». (Norma 3).

c) «Găsim o plăcere deosebită de a flecări pe socoteala vreunui coleg, când vorbiam cu un altul. Acest obicei îl exercitam mai ales cu doi buni prieteni ai mei, certati între ei. Știam că fac plăcerea unuia vorbindu-i despre defectele celuilalt. Așa am procedat până la hotărîrea luată cu ocazia orei de educație. De atunci am evitat totdeauna a mai flecări pe socoteala vreunui din ei. Chiar ei se miră de schimbarea produsă». (Norma 1).

«Acasă în vacanță sufeream uneori de nevralgie și durere de cap; cu toate acestea în fața părinților nu mă arătam indispus» (Norma 2).

«Pe când citeam o carte frumoasă în vacanță, un frate mai mic îmi tot da zor să-i spun un basm. Eu îl rugai să mă lase, căci n'am timp. Băiatul, care nu avea altceva mai bun de făcut, începu să târască o tarabă prin casă, producând un șgomot asurzitor. Il amenințai să o lase, că-l bat. A lăsat-o, însă s'a apucat să se joace d'a baba oarba, astfel că șgomotul nu se micșoră, ba în cele din urmă dete peste o fetiță mică și li răsturnă leagănul, încât mă pomenii într'un chiuț asurzitor. Lăsaî cartea și mă repezii la copil să-l bat. Bietul băiat se făcuse mărcă după ușe și tremura de frică. Văzându-i spaima cea mare și mai



ales gândindu-mă ce mult îl dori-am, când eram la școală, nu știu ce s'a petrecut cu mine că în loc să-l bat, îl ridicai până în grindă și-l aruncaai în pat. Apoi am început să mă joc cu el și i-am spus și istorioara» (Norma 4).

La cazurile citate, se adaugă și altele în care înțenția bună e *invinsă* de tentația rea.

Rolul exercițiilor este tocmai de a face ca numărul victoriilor asupra tentațiilor rele să devie din ce în ce mai mare, iar al înfrângerilor din ce în ce mai mic.

Metoda aceasta a disciplinei libere aplicată la colectivitate — deci în educația socială — duce la *principiul guvernării de sine a clasei* sub privighera superioară a profesorului diriginte, care se ocupă cu educația morală, individuală și colectivă, a clasei sale. Acesta își rezervă dreptul ca în cazul când clasa ar abuza de libertatea ce i s'a dat, de a se guverna singură, să i-o retragă pe un timp determinat, sau — dacă se petrec noi abuzuri — pentru totdeauna. Din experiențele făcute cu acest sistem în America, Germania, Elveția, Austria, etc., precum și la noi, s'a constatat că atari abuzuri se produc relativ rar și sunt de mică importanță, iar o primă suspendare a autonomiei clasei e suficientă pentru a întări sistemul guvernării de sine. Recidivele sunt foarte rare dacă evităm amestecul unor măsuri disciplinare opuse.

Din expunerea de până aci se poate ușor vedea că *cele trei forme ale convingerii morale sunt toate condiții necesare ale formării caracterului moral*, întrucât fără încredere și iubire spiritul elevului nu este deschis încercărilor educatorului său de a-i foma convingerea rațională; iar fără deprinderea de a executa anumite acte, nu va putea găsi puntea de trecere dela convingerea morală la fapta morală sau, cu alte cuvinte, nu va putea lega aceea ce crede și dorește cu aceea ce poate. Având convingerea rațională și afec-

tivă, dar lipsiți fiind de elementul volițional, ne-am găsi în situația atât de bine caracterizată: «*vide meliora proboque, sed deteriora sequor*»<sup>1)</sup>).

Iată cum credem noi, că școala poate netezi drumul către personalitate.

Înainte de a încheia țin să atrag atenția asupra câtorva *condiții de ordin practic* pentru realizarea acestui sistem:

Condițiile mai importante sunt următoarele:

1. Însărcinarea celor mai distinși profesori ai școlii cu conducerea morală a elevilor prin instituția diriginților de clasă.

2. Îndrumarea profesorilor, meniți a fi diriginți, prin conferințe, lucrări practice, special instituite, asupra celor mai potrivite metode pentru scopul urmărit.

Evident că înțelegerea principiilor metodice de către profesorii diriginți e necesară, dar nu suficientă. Spre a fi înfăptuite în practica educativă, ele trebuie să impresioneze până în adâncul ei conștiința personală a celui chemat să le aplice.

Trebuie să-l convingă și să-l miște, trebuie prin urmare ca între principiile educative, ce voim să aplicăm și sufletul celui ce urmează să le înfăptuiască, să existe afinitate. Iată de ce educația caracterului moral n-o pot face decât oameni de caracter. Când caracterele lipsesc, orice discuție asupra educației morale rămâne fără rezultat.

3. Reducerea la minimum posibil a efectivului de elevi al fiecărei clase și sporirea la maximum posibil a numărului de ore, pe care profesorul diriginte trebuie să le facă în clasa ce conduce, acordându-i-se acestuia câteva ore speciale de educație și eventual predarea mai multor obiecte de studiu. În modul acesta, dirigințele ar putea fi în contact sufletesc cu clasa sa timp de opt până la zece ore săptămânal.

1) Văd pe cele bune și le aprob, totuși fac ce e rău.

ceeace i-ar îngădui, pe deoparte să studieze conștiințios individualitatea elevilor, notând observațiile<sup>1)</sup> pe de altă parte să constate efectele măsurilor aplicate și a metodelor întrebuițate.

4. Când profesorul diriginte va dovedi aptitudini reale pentru misiunea delicată de îndrumător moral, va trebui, nu numai să fie menținut în această calitate, ci să fie lăsat să-și continue opera educativă cu *aceeași serie de elevi* și în anii următori. Astfel, observarea individualităților, precum și experimentarea metodelor, vor duce la rezultate din ce în ce mai satisfăcătoare; iar tinerii studenți, care se pregătesc pentru cariera didactică, vor putea, — după ce vor fi cunoscut principiile științifice de educație, — să găsească la acești educatori, încercați și cu autoritatea câștigată, un exemplu edificator de realizare practică a principiilor, și atunci vom fi avut grijă, nu numai de interesele actuale, ci și de cele viitoare ale școlii noastre.

5. Pentru ca acțiunea educativă a școlii să aibă un caracter unitar trebuie să evităm raportul de opoziție pedeoparte între măsurile luate de diferiți profesori ai aceleiași clase, pe de altă parte, între normele aplicate de profesorii diriginți ai diferitelor clase. În acest scop, măsura cea mai indicată credem că este instituirea consiliilor profesorilor de clasă sub prezența diriginților și a unui consiliu de diriginți sub prezența directorului școlii.

6. La opera de educație morală să contribuie cât mai mult posibil toți profesorii independent de specialitatea lor. Aceasta o pot face nu numai în mod negativ, evitând orice atitudine ostilă sau chiar indiferentă față de măsurile luate de profesorul diriginte, dar și în mod pozitiv, adică, pedeoparte prin controlul, pe care îl exercită, în timpul orelor de curs, refe-

---

1) Vezi Fișa psihologică a Institutului pedagogic român.

ritor la executarea indicațiilor date de director, diriginte sau consiliul de conducere al clasei (în cazul guvernării de sine); pedeațăparte prin punerea în valoare a tuturor sugesțiilor de ordin moral, pe care le oferă însăși materia de învățământ.

În modul acesta, educația morală nu ne apare ca o operă specială, izolată de celelalte și atribuită în mod exclusiv unui specialist — analog locului, pe care-l ocupă fiecare obiect de învățământ în programul activității școlare, — ci ca o operă complexă, la a cărei înfăptuire contribuesc toți factorii educativi ai școlii.

Acțiunea profesorului diriginte ar fi leit-motivul acestei opere generale a tuturor profesorilor școlii.

Ajungem astfel să stabilim *principiul moralizării învățământului*, care alături de principiul individualizării și al naționalizării trebuie să inspire continuu pe îndrumătorii școlii românești.

## PROBLEME SPECIALE

### Organizarea studiilor filosofice în liceu

*I. Valoarea de actualitate a problemei. II. Importanța filosofiei în alcătuirea programelor de învățământ secundar. III. Necesitatea introducerii în programe a enciclopediei filosofice, etice și pedagogiei și dificultățile ce se ivesc la realizarea acestui plan. IV. Rolul profesorului de filosofie în învățământul secundar.*

I. O importantă chestiune de actualitate este aceea, dacă filosofia trebuie să fie obiectul dominant în programa învățământului secundar și un obiect necesar de cultură generală pentru studenții tuturor facultăților. Ideia intensificării studiilor filosofice în liceu și universitate poate fi, pedagogicește, bine motivată mai ales în cazul, când ne îndreptăm atenția mai mult asupra *principiilor* directive în alcătuirea programelor și mai puțin asupra contingențelor practice, care pot favoriza sau stânjeni realizarea principiilor.

II. În cursul meu de la Universitate, am arătat încă de acum vreo zece ani importanța filosofiei în alcătuirea programei de învățământ, indicând și disciplinele filosofice, care ar urma să constituie învățământul filosofic: pe lângă psihologie și logică, etica, cu elemente de sociologie și un curs de enciclopedie filosofică, care ar cuprinde în sine — ca o ilustrare a marilor curente filosofice — rezumatul celor mai importante sisteme filosofice.

Și atunci ce loc vom acorda filosofiei în programa liceului? Unii oameni de școală au crezut că filosofia ar urma să devie obiectul central, în jurul cărui să se facă concentrarea materiei de învățământ. Con-

form acestei concepții, am reintroduce în pedagogie ideea zilleriană a unui obiect central, care le domină pe celelalte obiecte. Astăzi preferăm în învățământul secundar teoretic principiul corelației.

O a doua interpretare, care după părerea noastră ar fi mai justificată, este ca în primele cinci, șase clase, programul să fie alcătuit pe baza principiului corelației, cu oarecare preponderență, nu a unui anumit obiect, ci a elementului de cultură națională, pe care-l putem afla în fiecare obiect, deci o *corelație în spirit național*. În ultimele două clase, ar interveni studiul intens al filosofiei, care ar determina spiritul elevului la o sinteză a elementelor de cultură dobândite, *fără însă a impune o anumită concepție filosofică*.

În modul acesta, i-am deschide elevului perspective largi asupra diverselor posibilități de sinteză, fără a impune în chip dogmatic o anumită concepție filosofică.

III. *Programul studiilor filosofice în liceu*. Socotim că, în afară de programul obișnuit și de toți recunoscut — cuprinzând Psihologia, Logica, Sociologia — se impune introducerea următoarelor studii:

A. *Enciclopedia Filosofiei*. (Introducere în problemele generale ale Filosofiei). Dacă ținem seama de necesitatea unei reale concentrări a materiei de învățământ și de cerința firească a cricărui om cult de a tinde spre o concepție unitară asupra lumii și vieții, vom înțelege ușor locul important ce se cuvine în program Filosofiei, această știință a științelor, al cărei rol principal e tocmai de a sintetiza într'un tot unitar rezultatele, la care ajung științele speciale, și de a controla, corecta și completa noțiunile fundamentale, care stau la baza diferitelor științe speciale (materie, mișcare, suflet, etc.).

Chiar dacă Enciclopedia Filosofică nu va

putea să provoace în spiritul elevilor acea concepție unitară despre lume și viață, ea va reuși să le formeze *convingerea că vor putea ajunge la o asemenea concepție*. Spre a arăta că această afirmație nu e exagerată, să luăm un exemplu: în științele fizice se vorbește continuu de raporturi dela cauză la efect. Cauzalitatea mecanică apare ca un leit-motiv al studiilor, care au drept obiect lumea fizică. Totuși, când ne referim la lumea fizică *organică*, găsim și manifestări cu aspect *finalist* (și sunt unii profesori, care accentuiază mult acest element). În fiecare organism, organele și funcțiunile lor, deși fiecare își are rolul său specific, tind spre realizarea unui scop unitar: viața organismului respectiv. Prin urmare, nu mai găsim acel mecanism orb din lumea anorganică, ci un mecanism subordonat unui scop nu prea depărtat; organismul își are oarecum un scop în sine. Iată deci cum elevul în Biologie, descoperă finalitatea alături de cauzalitatea mecanică și, dacă trecem mai departe la studiile umaniste, cum ar fi spre ex. Istoria, Psihologia, studiile cu caracter social, etc., aci aspectul finalist este și mai accentuat întrucât intervine și voința omului. Și atunci, este firesc ca elevul, mai ales dacă are un spirit mai pătrunzător, să-și pună întrebarea: care sunt, în definitiv, legile dominante ale Universului? Cauzalitatea mecanică, oarbă, sau Finalismul? Sau ambele? Și atunci ce raport există între ele? Iată cum ajungem la *problema cosmologică* prin sinteză. De asemenea, elevul aude la științele pozitive vorbindu-se mereu de *materie*, cu tendința de a se reduce totul la materie; aude la Psihologie vorbindu-se despre *suflet* și despre deosebirea dintre fenomenele fizice și cele psihice, despre raportul dintre trup și suflet. Și atunci, nu e firesc să-i punem, spre sfârșitul studiilor, și problema, pe care în Filosofie o numim *ontologică*? În ce constă ființa Universului: în materie, spirit, sau în ambele?

Mai ușor s'ar putea trata — tot pe baza cunoștințelor primite de elev la diverse obiecte de învățământ — *problema cunoașterii*.

Evident însă, că, dacă studiul problemelor filosofice este chemat să determine spiritul elevului la o sinteză a elementelor de cultură dobândite în școală, nu înseamnă de loc că trebuie să-i impune acestuia *un anumit sistem filosofic*. A reintrona în Filosofie dogmatismul nu credem că mai e posibil și nici nu considerăm că ar fi util pentru formarea spiritului științific al tinerilor liceeni care se pregătesc în vederea studiilor universitare. O atare eroare se poate ușor evita, dacă, în loc să facem un curs dogmatic de metafizică și teoria cunoașterii, predăm un curs de *Enciclopedie filosofică*, în care expunem în mod critic problemele fundamentale ale Filosofiei și curente mai importante, care s'au produs cu privire la fiecare din aceste probleme. Expunerea critică a acestor curente ar fi ilustrată apoi printr'un rezumat al celor mai reprezentative sisteme filosofice, corespunzătoare diverselor curente.

Un asemenea curs de enciclopedie filosofică am experimentat timp de câțiva ani, cu studenții anului pregător al Secției Pedagogice Universitare, care erau absolvenți de școală normală, deci cu o pregătire științifică asemănătoare celeia, a elevilor din ultima clasă de liceu. În afară de cursul de psihologie și logică, am introdus și am făcut un curs de enciclopedie filosofică, sau mai bine zis de introducere în studiul filosofiei, analog cursului de «*Einleitung in die Philosophie*» dela universitățile germane. După ce am arătat, într'un capitol introductiv, ce trebuie să înțelegem astăzi prin filosofie, în raport cu celelalte științe, ale căror rezultate le sintetizează și cu religia, cu care are unele chestiuni comune, am trecut la precizarea problemelor fundamentale ale filosofiei: problema ontologică, cosmologică și teologică.



Am indicat apoi curente mai importante, în cadrul fiecărei probleme și anume: materialismul, spiritualismul, dualismul și monismul la problema ontologică; mecanicismul și finalismul la cea cosmologică; teismul, deismul, panteismul și ateismul la cea teologică. Odată schițată, prin caracterizări precise, această primă parte a cursului, am trecut la dezvoltarea ei, tratând pe fiecare în parte, din curente filosofice menționate, scoțând în relief critici mai importante și ilustrându-le prin expunerea rezumată a celor mai reprezentative sisteme filosofice corespunzătoare. Astfel, curentul spiritualist l-am ilustrat prin sistemele lui Leibniz și Schopenhauer; curentul dualist, prin filosofia lui Descartes; pe cel monist și panteist, prin sistemul lui Spinoza; pe cel materialist și mecanicist prin materialismul secolului al XVIII-lea (la Mettrie și baronul d'Holbach, etc.). În tratarea diferitelor curente și sisteme, am atras atenția elevilor asupra celor mai importante raporturi logice între noțiunile fundamentale ale diferitelor probleme. Așa spre exemplu: raportul spiritualismului ontologic cu finalismul cosmologic și cu teismul și deismul teologic, sau raportul materialismului ontologic cu mecanicismul cosmologic și ateismul teologic.

În a doua parte a acestui curs, m'am ocupat de *problema cunoașterii*, pe care am divizat-o în: originea cunoașterii cu diversele ei curente: empirism, raționalism și criticism (Locke, Leibniz, Kant); valoarea cunoașterii: dogmatismul, scepticismul, criticismul; obiectul cunoașterii: idealismul și realismul (Berkeley, Herbart).

În fine, într-o a treia parte, pentru care nu mi-a rămas uneori timpul s'o tratez, am introdus problema libertății voinei: determinismul și indeterminismul. În legătură cu această problemă, se tratează și o sumă de chestiuni importante, din domeniul eticii și sociologiei.

Dăm aci schița planului de curs:

I. Problemele fundamentale ale filosofiei	I. Problema ontologică	a) Materialismul ( <i>Democrit, La Mettrie, d'Holbach</i> )
		b) Spiritualismul ( <i>Leibniz, Schopenhauer</i> )
		c) Dualismul ( <i>Descartes</i> )
II. Problema cunoașterii	2. Problema cosmologică	a) Mecanicismul ( <i>Atomisții, Hobbes, la Mettrie</i> )
		b) Finalismul ( <i>Plato, Aristoteles, Leibniz, Kant</i> )
		c) Evoluționismul ( <i>Spencer</i> )
III. Problema libertății voinței	3. Problema teologică	a) Teismul ( <i>Plato, Aristoteles, Leibniz, Kant</i> )
		b) Deismul ( <i>Voltaire, Rousseau, Shaftesbury</i> )
		c) Panteismul ( <i>Spinoza</i> )
IV. Problema cunoașterii	1. Originea cunoașterii	d) Ateismul ( <i>Materialiștii</i> )
		a) Raționalismul ( <i>Descartes, Leibniz</i> )
		b) Empirismul ( <i>Locke</i> )
V. Problema cunoașterii	2. Valoarea cunoașterii	c) Criticismul ( <i>Kant</i> )
		a) Dogmatismul ( <i>Descartes, Leibniz, Spinoza</i> )
		b) Scepticismul ( <i>Pyrrhon, Montaigne</i> )
VI. Problema cunoașterii	3. Obiectul cunoașterii	c) Criticismul ( <i>Kant</i> )
		a) Idealismul ( <i>Berkeley</i> )
		b) Realismul ( <i>Herbart</i> )
III. Problema libertății voinței		1. Indeterminismul ( <i>Kant</i> )
		2. Determinismul ( <i>Hobbes</i> )

Rezultatele, pe care le-am obținut, aplicând programul de mai sus, au fost mai mult decât satisfăcătoare, fapt, la care au contribuit, în oarecare măsură, și unii din colegii dela alte materii, care nu s'au ferit de contactul specialității lor cu filosofia.

Astfel, credem că s'ar pune *principal* problema organizării învățământului filosofic.

Când este însă vorba să se treacă la *înfrățuirea principiului*, întâmpinăm o serie de dificultăți, a căror înlăturare nu este imposibilă, dar nici ușoară și cere în orice caz oarecare timp.

Dificultățile cele mai importante sunt următoarele:

1. Profesorul de filosofie va putea realiza *sinteza* dorită în vederea acelei concepții unitare despre lume și viață, numai dacă și întrucât profesorii celorlalte specialități se vor ridica până la acele noțiuni generale ale specialității, care o leagă pe aceasta de filosofie. Din acest punct de vedere, ar putea da un prețios concurs sintezei filosofice, profesorul de biologie, cel de fizică și chimie, cel de matematică, cel de literatură, etc... Pentruca aceștia să poată oferi concursul lor sintezei filosofice, trebuie ca ei înșiși să posede oarecare cultură filosofică.

2. Însă, o asemenea realizare presupune și profesori de filosofie foarte bine pregătiți. Or, absolvenții facultăților de Filosofie, adică viitorii profesori de Filosofie, nu ies din facultate cu o cultură filosofică destul de clară și bine sistematizată, spre a putea expune materia metodic, limpede și precis unor elevi de liceu. Cauza acestei lacune nu se datorește calității cursurilor, ci numai unei organizări eronate a programului de studii și interesului prea slab al Universității pentru pregătirea corpului didactic.

3. Dacă, pe deoparte, concepția despre lume și viață, la care va duce filosofia, trebuie să rezolve acuta criză de idealism, de care suferim; dacă, pe de altă parte, este incontestabil psihologiceste că concepția filosofică a profesoriilor exercită o puternică sugestie asupra spiritului elevilor, atunci e firesc să

ne întrebăm întrucât concepția despre lume și viață a profesorilor ar corespunde scopului urmărit, adică ar fi de natură a soluționa criza menționată?

Profesorul de filosofie trebuie să fie inspirat de o concepție filosofică idealistă<sup>1)</sup>.

B. Cu aceasta trecem la a doua disciplină filosofică ce a fost introdusă în învățământul secundar: *Etica*.

Dacă în toate clasele, orele de educație ar servi realmente pentru îndrumarea morală a elevilor, pe bază de convingere și deprindere, atunci un *curs sistematic de Etică*, în ultimul sau penultimul an de școală, ar fi o frumoasă încoronare a străduințelor din clasele anterioare pe domeniul moral. Evident că un asemenea curs de Etică va trebui să propovăduiască *morală idealistă*, care prețuește Binele ca scop în sine, iar nu o morală utilitaristă, pentru care Binele e un mijloc spre folosul și fericirea celui ce-l practică.

C. *Pedagogia, pentru școlile de fete*. E surprinzător faptul, că s'au găsit profesori și, mai ales, că s'au găsit profesoare de Filosofie, care să conteste necesitatea studiului Pedagogiei în școlile de fete. Nimeni nu a pus însă la îndoială — și nici noi nu punem — utilitatea studiului Gospodăriei. A susține însă că pentru o viitoare soție și mamă e de mare importanță să fie bine instruită în toate treburile gospodăriei casnice, dar nu e de loc necesar să i se dea îndrumări pentru educația copiilor, e pur și simplu o absurditate! Atitudinea acestor profesori ne reamintește revolta lui Spencer contra unor oameni, care fac adevărate studii pentru a ști cum să-și crească vitele, dar nu se interesează de loc de aflarea normelor, după care ar trebui să-și crească copiii.

Se impune introducerea unui curs serios de Pedagogie și de Psihologie infantilă în școlile de fete.

1) Vezi Capitolul: Tineretul și concepția asupra lumii și vieții

IV. *Rolul profesorului de Filosofie.* Profesorii de Filosofie pretind că, pe lângă însărcinarea de a preda materia de specialitate, al cărei program l-am discutat mai sus, tot lor le revine rolul *de a face studiu! individualității și educația morală la toate clasele de curs superior*, întrucât, în această direcție, ar fi mai bine pregătiți decât ceilalți profesori. Chiar dacă afirmația din urmă, care servește drept motivare, ar fi suficient dovedită, nu am putea fi de părerea acestor colegi. În adevăr, cunoașterea individualității elevilor și îndrumarea lor morală presupun — chiar dacă posedăm cele mai noi metode științifice de cercetare psihologică — o observare atentă și îndelungată a fiecărui elev și o apropiere sufletească, ce nu pot fi serios realizate, decât *la un număr mic de elevi*. Reducerea la minimum posibil a numărului de elevi ai unei clase e o condiție esențială pentru ca opera de individualizare și de îndrumare morală a dirigintei clasei să poată reuși. Ș'atunci, firesc este să acordăm unui singur profesor *trei sau patru* clase pentru individualizare și educație morală? Desigur că nu. Profesorului de Filosofie s'ar cuveni să-i încredințăm conducerea morală și cercetarea psihologică a clasei la care predă Etica.

*In ce privește pregătirea pentru asemenea însărcinări, ar fi de dorit ca toți profesorii, indiferent de specialitate, să fie inițiați — atât în timpul studiilor universitare, cât și după ocuparea catedrei, — prin cursuri de perfecționare, în metodele de individualizare și de educație morală.*

Iată câteva din măsurile, pe care le-am recomandat în trecut și pe care le socotim necesare și astăzi pentru o bună îndrumare a individualizării și a educației morale:

a) Înărcinarea celor mai distinși profesori ai școa-

lei cu conducerea morală a elevilor, prin instituția diriginților de clasă.

b) Indrumarea profesorilor, meniți a fi diriginți, prin conferințe, lucrări practice, special instituite, asupra celor mai potrivite metode pentru scopul urmărit.

c) Reducerea efectivului de elevi al fiecărei clase și sporirea numărului de ore, pe care profesorul diriginte trebuie să le facă în clasa ce conduce, acordându-i-se acestuia câteva ore speciale de educație și eventual predarea mai multor obiecte de studiu.

d) Când profesorul diriginte va dovedi aptitudinile reale pentru misiunea delicată de îndrumător moral, va trebui, — pe cât posibil, — nu numai să fie menținut în această calitate dar să-și continue opera educativă cu *aceeași serie de elevi* și în anii următori.

Respectarea unor asemenea condiții n'ar face totuși imposibilă realizarea dorinței legitime a profesorilor de Filosofie, de a obține catedre independente și integral constituite din discipline filosofice. Adăugarea Enciclopediei filosofice, Pedagogiei și Instrucției civice la programul existent, o ușoară sporire de ore la unele discipline, precum și orele de Educație la una din clase ar oferi un plus de material, suficient pentru constituirea unei catedre.

Atâta însă nu e de ajuns pentru a cuceri studiilor filosofice locul de cinste, care li se cuvine în programul învățământului secundar. Numai când vom ajunge la o reală corelație a obiectelor de studiu care să prețuească terenul pentru *sinteza filosofică* și când profesorii de Filosofie vor fi integral prețuiți pentru importanța lor misiune, va putea să apară în adevărată lumină rolul Filosofiei în formarea spirituală a viitorilor slujitori ai științei.

## TINERETUL ȘI CONCEPȚIA ASUPRA LUMII ȘI VIEȚII <sup>1)</sup>

*1. Ce se înțelege prin a avea o concepție filosofică. II. Argumente pentru susținerea necesității unei concepții filosofice în învățământul secundar. III. Condiții ce trebuie să îndeplinească o concepție filosofică adoptată de tineret. IV. Mijloace de care dispune școala pentru a realiza o asemenea concepție.*

I. Școala încearcă să orienteze tineretul asupra diverselor aspecte ale vieții și lumii, separând aceste aspecte și considerându-le în mod izolat.

Cei mai mulți profesori rămân — unii aproape exclusiv — în cadrul *acelui* domeniu al realității, pe care-l reprezintă specialitatea lor.

Firește este să ne întrebăm, dacă între aceste diverse orientări speciale trebuie să existe o lecătură sau le putem lăsa izolate. Este necesară realizarea unei concepții unitare asupra lumii și vieții, deci coordonarea acelor elemente, care au fost tratate în mod separat?

Și în cazul unui răspuns afirmativ la această întrebare, va urma o a doua: ce condiții va trebui să îndeplinească o asemenea concepție pentru a cărei realizare școala ar fi chemată să pregătească terenul?

Dar înainte de a încerca să răspundem la aceste două chestiuni, să precizăm în câteva cuvinte ce înțelegem prin a avea o concepție unitară asupra lumii și vieții.

Noțiuni concordante sunt acelea care pot fi gândite împreună și care pot deci intra ca note în conținutul

---

1. Conferință ținută pentru membrii Corpului didactic.

unei alte noțiuni. În sensul acesta trebuie să înțelegem și concepțiunea unitară asupra lumii și vieții.

Adeseori observăm chiar la oamenii de cultură, elemente disparate și opuse din care, cu toate că încercăm să-și alcătuiască o concepțiune filosofică, nu reușesc să o aibă unitară. Spre exemplu e frecvent cazul omului de știință pozitivă, care susține că tot ce există în univers este numai materie și că afară de materie nu mai poate să existe nimic. Acelaș om de știință pozitivă însă este foarte evlavios: ține cu sfințenie sărbătorile, se duce la biserică, se închină. Or, ne întrebăm: dacă este adevărat că nu putem concepe o divinitate materială, că divinitatea, prin definiție, trebuie să fie o ființă perfectă și ca atare nu poate fi decât spirituală, atunci cum se armonizează concepțiunea acestui om de știință din domeniul specialității sale cu concepțiunea pe care o are în domeniul religios? Iată, noțiuni care nu sunt concordante ci opuse — căci nu pot fi gândite împreună. Tot așa, spre exemplu, dacă cineva în domeniul social este naționalist și în domeniul religios are tendințe de apropiere cu anumite asociațiuni, care pe lângă scopurile religioase, urmăresc și scopuri ce numai naționale nu sunt; și în cazul acesta găsim elemente disparate, care nu pot constitui împreună o concepțiune unitară. Se poate da o serie de asemenea exemple.

II. Odată lămurit ceea ce înțelegem prin concepțiune unitară asupra lumii și vieții, iată care sunt argumentele mai importante, ce putem aduce pentru a susține necesitatea unei asemenea concepțiuni unitare asupra lumii și vieții și deci necesitatea ca educatorii să netezească terenul în sufletul elevilor pentru realizarea unei asemenea concepțiuni.

1. *Argumentul de ordin obiectiv științific.* Știința studiază din diferite puncte de vedere realitatea. As-



pectele realității pe care le studiază știința, sunt ele disparate sau constituiesc un tot unitar? Cu alte cuvinte obiectul studiului oamenilor de știință este el unitar sau este compus din elemente disparate? Fără îndoială că lucrurile, ființele și fenomenele din univers sunt foarte multe și foarte variate, dar cu toată bogăția și cu toată varietatea de lucruri, ființe și fenomene, realitatea este unitară. În acest sens, în vorbirea zilnică se și întrebuițează termenul de univers. Univers înseamnă unitate organizată — spre deosebire de haos. De altfel așa se și explică faptul că oamenii au considerat lumea ca un tot unitar, prin aceea că dela începutul gândirii omenesti găsim tendința de a realiza o privire unitară asupra acestui univers. Dacă ne gândim la filosofii greci, ne vom aminti că la aceștia exista o singură știință, căreia îi ziceau filosofie; și această filosofie trebuia să studieze întreaga realitate.

Mai târziu, din necesitatea de a aprofunda și detalia realitatea aceasta unitară, s'a introdus principiul diviziunii muncii în știință. La aceasta trebuie să adăogăm faptul că la începutul gândirii moderne s'a impus cu necesitate aplicarea metodei inductive în studiul realităților, metodă care ne cere să păstrăm contactul cu realitatea concretă și numai după aceea să ajungem la relațiuni generale, la legi și la principii referitoare la această realitate; realitatea concretă fiind însă foarte vastă și variată, trebuie ca știința să se specializeze și mai mult pentru a fi împărțită la cât mai mulți oameni de știință. Așa se explică tendința aceasta, continuă de divizare și de specializare a științei. Nu pentru că realitatea pe care o studiază nu este unitară, ci pentru că aspectele acestei realități de studiat sunt atât de variate, încât se impune diviziunea și specializarea. Cu toate că astăzi s'a ajuns la o specializare atât de accentuată a cercetărilor știin-

țifice, s'a produs în mîntea oamenilor de știință moderni și contemporani tendința de a readuna aceste date și a le coordona din nou, pentru ca să nu se întîmple, cum zice germanul, că „din cauza arborilor nu poți vedea pădurea». Trebuie ca rezultatele ultime la care ajung astăzi științele speciale, să fie coordonate între ele, să fie, mai bine zis, sintetizate, pentru a ajunge la o concepție unitară.

Acesta este rolul filosofiei științifice. Filosofia științifică trebuie interpretată astăzi ca avînd ca rol, nu unic, dar ca rol principal, de a aduna datele ultime ale științelor speciale și de a le sintetiza, pentru a da o privire unitară asupra realității. Evident că ni s'ar putea obiecta: dacă rolul filosofiei științifice este de a coordona datele științelor speciale pentru a ajunge la o concepțiune unitară, atunci de ce în acelaș timp și pe aceleași baze științifice, pornind de la aceleași date ale științelor speciale, se produc concepțiuni filosofice foarte diferite? Explicațiunea este foarte simplă. Din acelaș material de date pot să fac sinteze diferite. După cum din acelaș material — cărăm'zi, fier, lemn, etc. — pot să construiesc 20-30-100 de case în stiluri diferite, după personalitatea constructorilor, tot astfel și cu teoriile filosofice. Materialul a fost acelaș; însă sintezele au fost făcute de personalități diferite și în aceste sinteze evident că intervin personalitățile filosofilor. Se explică atunci de ce, pe baza unor același date, se poate ajunge la concepțiuni deosebite; și este cert că nu putem înlătura intervențiunea personalității în construirea acestei concepțiuni asupra lumii și vieții.

Acesta este un prim argument în favoarea necesității de a ajunge la o asemenea concepțiune unitară asupra lumii și vieții: obiectul însuși pe care îl studiem este unitar și prin urmare trebuie să-l privim ca atare.

2. Argumentul psihologic. Trecem la al doilea argument, pe care l-am denumi argumentul psihologic. Sufletul nostru se caracterizează printr'o activitate continuă. Astăzi psihologia ca și pedagogia sunt activiste. Sufletul nostru, pentru psihologia modernă, este în continuă activitate și această activitate se caracterizează mai ales printr'o continuă tendință de a sintetiza. Chiar dela primul contact, pe care îl avem cu lumea externă, dela primele cunoștințe, pe care le primim dela lumea înconjurătoare, constatăm că se manifestă această tendință a sufletului nostru de a face sinteză.

Dacă luăm cunoștință de un obiect oarecare, spre exemplu percepem un trandafir, ce ne trimite nouă această realitate externă? O serie de senzațiuni: o senzație de culoare — culoarea trandafirului — o senzație de miros — parfumul trandafirului — o senzație de formă — forma pe care o are trandafirul — o senzație tactilă — pentru că este probabil că ne vom înțepa în ghimpii trandafirului. Ei bine, aceasta este ce-mi trimite mie realitatea externă. Atunci intervine sufletul nostru și sintetizează aceste senzațiuni, le dă un substrat comun și ajungem astfel la percepțiunea trandafirului ca substanță, ca obiect. Dar mai departe, dacă am văzut 10-20-30-100 de trandafiri de culori și mirosuri diferite, printr'o nouă sinteză ne ridicăm la noțiunea logică abstractă de trandafir; ajungem la ideia de trandafir, care nu mai corespunde niciunui trandafir în mod concret și în mod special, dar care corespunde tuturor trandafirilor. Prin urmare luăm elementele comune dela percepție și constituim noțiunea. Mergând mai departe cu ideia aceasta sufletul meu va construi ideia de floare, de arbore fructifer, de arbore în general și așa mai departe va ajunge la noțiunea de plantă. Prin urmare este continuă această tendință de a sintetiza și de a

ne ridică din domeniul datelor științifice concrete la noțiuni din ce în ce mai abstracte, cu o sferă din ce în ce mai mare și cu conținut din ce în ce mai sărac.

Această tendință a spiritului nostru spre sinteză ar putea fi explicată și printr'un fel de economie a spiritului uman. Dacă am fi obligați să păstrăm toate quale mulțimea imensă de impresiuni pe care le primim zilnic de la lumea externă, conștiința noastră ar fi copleșită de acest material. Și atunci spiritul nostru face în domeniul spiritual ceea ce în domeniul material economic face un vânzător de ziare, care ia câte două-trei lei pe fiecare gazetă, dar care, când ajunge să adune o sumă mai mare, o schimbă în hârtii de câte o sută de lei; când are hârtii multe de câte o sută de lei, le schimbă în hârtii de câte o mie lei, iar când are și de acestea mai multe, le schimbă în acțiunile unei bănci — prin urmare trece la valori din ce în ce mai mari cu conținut din ce în ce mai mic. Un lucru analog, îl face și spiritul nostru când caută să reducă cantitatea de material prin accentuarea valorii: valori mai mari cu conținut mai mic.

Este atât de evidentă această tendință a spiritului nostru către sinteză, încât unii filosofi au afirmat că, chiar dacă lumea înconjurătoare n'ar fi un tot unitar, cum ziceam mai sus, ci ar fi un haos de elemente dispartate fără coeziune între ele, fără legi generale care să le guverneze, și încă spiritul nostru ar crea legi, pentru natură, numai ca să o aibă sintetică și unitară.

E suficient să amintim ce spune Kant: Există o lume în afară de mine. Eu nu cunosc lumea aceasta cum este în sine și nici măcar nu pot să știu dacă reprezintă un tot unitar sau este un haos. Intervin, însă anumite elemente apriorice, forme ale gândirii și percepțiunii noastre, care sintetizează impresiunile pe care le primim de la lumea din afară, de la acest non-eu, din afară, de la lumea obiectivă, — le sintetizează și

le constituie într'un tot unitar. Legile unitare le dăm noi dar aceasta nu înseamnă că natura este haotă — nu știm însă cum este. Prin urmare chiar dacă lumea înconjurătoare n'ar fi unitară și încă spiritul nostru, prin această tendință continuă de sinteză, i-ar da el unitatea cerută.

3. *Trecem la al treilea argument de ordin psihologic și etic* — și în special subliniem elementul *etic*. În domeniul moral, cine se mulțumește numai cu simpla idee, cu simplul element ideologic, cu norma morală? Cine s'ar mulțumi, chiar dacă la aceste norme am adăoga sentimentul, entuziasmul pentru o normă morală? Nici atunci n'am fi mulțumiți; am cere încă ceva: cerem ca dela ideia morală și dela norma morală să trecem la înfăptuirea lor, la fapta morală. În făptuirea presupune, în afară de condițiunile impuse de sentiment și condițiuni voluntare — dintre care menționăm necesitatea deprinderilor — și anume condițiuni referitoare la crearea fondului nostru ideologic, din care vom extrage apoi motivul acțiunilor noastre. Într'adevăr, dacă în acest fond ideologic există unitate, atunci vom putea ajunge la o hotărîre, prin urmare vom putea tînde către o voință energetică, vom putea ceeace românul înțelege când zice: «Iată un om care știe ce vrea». Ne întrebăm: în conștiința unui om, ale cărui elemente ideologice nu sunt unificate, ci disparate și chiar opuse între ele, poate să existe o asemenea hotărîre fermă? Nu. Voința unui asemenea om va face impresia unei trestii bătută de vânt — nefînd capabilă de hotărîri energice. Mai mult decît atât: dispersarea elementelor care constituie conținutul conștiinței noastre duce adeseori la acea stare deprimantă psihologică pe care o numim scepticism, și care paralizază voința. Iată în această privință un exemplu luat din domeniul școlii noastre românești. Credem că ar fi bine

ca autoritățile noastre școlare și reformatorii noștri să se gândească odată la marea problemă a pregătirii preoților noștri în seminarii, deoarece, prin felul cum este alcătuit programul analitic al seminariilor noastre, prin metodele care se întrebunțează și prin spiritul care domină în diferitele grupe de profesori ale aceleiași școli, se produce o dispersiune de elemente ideologice, dispersiune care, adeseori îi duce pe viitorii preoți la scepticism sau la ipocrizie. E suficient să ne gândim spre exemplu câte ciocniri nu se produc astăzi — ciocniri care ar putea fi foarte bine evitate, dacă s'ar lua măsurile necesare — între ceea ce spune profesorul de științe naturale elevului de seminar la geologie și la biologie de exemplu, când tratează teoria transformismului și între ceea ce-i spune profesorul de științe religioase când îi arată că omul este o făptură asemenea lui Dumnezeu. Trebuie să se intervină pentru a se coordona aceste elemente, așa încât dispersiunea elementelor ideologice, care duce la scepticism, să nu mai existe și ca viitorii preoți să-și poată crea o concepțiune unitară asupra lumii și vieții

4. *Argumentul sociologic.* Trecem la un ultim argument pe care l-am numi argument sociologic. Cine nu cunoaște importanța mare a solidarității sociale? Fără solidaritate socială nu poate fi o societate organizată. Această solidaritate socială este de mare importanță nu numai pentru colectivitate dar și pentru fiecare individ în parte. Ori ne întrebăm: cum va putea un individ să contribuie la această solidaritate socială, dacă în conștiința lui nu va avea un element care să fie comun cel puțin cu unul din elementele psihice ale tuturor celorlalți indivizi, care constituiesc gruparea socială? Cu alte cuvinte va trebui să găsim în conștiința tuturor indivizilor cel puțin un element, care să fie comun tuturor, oricât ar fi de diferite concepțiunile lor individuale. Admițând că concepțiunea

asupra lumii și vieții este elementul care diferă dela individ la individ, după personalitatea fiecăruia și știind că ne trebuie un singur element comun tuturor indivizilor, grație căruia să fie posibilă acea coeziune, care duce la solidaritate socială, ne întrebăm: ar putea să contribuie la această solidaritate socială un individ care nu și-a găsit încă *echilibrul propriului său eu*, cu alte cuvinte n'a putut să-și unifice elementele ideologice, care constituie conținutul propriei sale conștiințe? Desigur că nu. Prin urmare în privința concepțiunii asupra lumii și vieții, trebuie să avem în primul rând unitate de concepțiune în sufletul fiecăruia.

Acestea sunt argumentele mai importante pe care le-am aduce pentru a susține necesitatea formării la tineret a unei concepțiuni asupra lumii și vieții, sau, mai bine zis, nu a formării, ci a îndrumării către formare, pentru că formarea deplină a acestei concepțiuni se va face mai târziu, după eșirea, nu numai din școala secundară, dar și din universitate.

III. Și acum trecem la o problemă mai delicată. Desigur că — după cum am arătat — această concepțiune asupra lumii și vieții este necesară. Această concepțiune însă va varia dela individ la individ. Desigur că va trebui să acordăm individului independența de a-și constitui o asemenea concepțiune asupra lumii și vieții, în conformitate cu aptitudinile individuale și cu experiența sa personală. Cum spuneam mai sus, din acelaș material, pe care-l oferă școala, se pot face construcțiuni diferite, după individualitatea fiecăruia. Totuși, putem afirmă cu fermă convingere, că, cel puțin două condițiuni ar trebui să se impuie concepțiunii asupra lumii și vieții, fără ca prin aceasta să atingem latura personală a concepțiunii fiecăruia.

1. Afirmăm dela început că această concepțiune asupra lumii și vieții, pe care am găsit-o atât de necesară, va trebui să facem tot posibilul, noi educatorii, spre a fi *idealistă*. Idealismul este o condițiune necesară a fiecărei concepțiuni asupra lumii și vieții, fără să se atנגă conținutul personal al concepțiunii. Ce înțelegem prin acest idealism? Ne oprim puțin asupra noțiunii de idealist și de idealism pentru că acestei noțiuni i s'au dat interpretări întru sută și o mie de feluri. Așa de exemplu vorbim de idealism în domeniul teoriei cunoașterii și vorbim de idealism chiar în domeniul metafizic. Nu ne referim nici la domeniul cunoașterii și nici la domeniul metafizic, ci la domeniul etic. E vorba deci de un *idealism etic*. Și atunci punem întrebarea: când considerăm că un om este idealist, în sensul acesta etic al cuvântului? Idealist este omul a cărui ființă sufletească se poate pătrunde integral — integral subliniem — de anumite valori ideale, pe care i le impune propria lui conștiință. Am zis că se poate pătrunde integral de anumite valori ideale pe care i le impune propria lui conștiință, în sensul că nu-l consider idealist etic pe un individ care *numai gândește* idealul lui. Trebuie să-l gândească, dar să-l și simtă, să se entuziasmeze pentru ideal, să-l și voiască, să lupte și să facă sacrificii pentru realizarea idealului, pe care conștiința lui l-a adoptat. În sensul acesta și înțelegem *idealismul etic integral*. Prin urmare trebuie să participe întreaga noastră ființă sufletească la acest ideal. Idealul în sensul concepțiunii noastre, nu este un obiect de contemplare ci este, așa zice, un motor, care trebuie să pună în mișcare întreaga noastră ființă. El nu trebuie numai gândit, ci trebuie trăit. *Idealul nostru nu trebuie să fie o formulă ideologică, ci trebuie să fie o forță vie*. Această condițiune se impune concepțiunii despre lume și viață, pe care o căutăm noi s'o sugerăm



țineretului: să fie o concepțiune idealistă în acest sens etc.

Este adevărat că la toți oamenii — și credem că nu riscăm nimic dacă accentuăm că la *toți* oamenii — chiar și atunci când atimarea valorilor ideale s-a făcut într'adevăr așa cum am cerut noi, *integral* în ființa noastră sufletească, — vin momente de slăbiciune când se produc reacțiuni din partea celuilalt element al vieții noastre sufletești, din partea elementului *instinctiv*, din partea elementului *utilitarist*, care nu ține seamă de valorile ideale din conștiință, ci caută numai folosul practic imediat. În p.eptul meu trăesc două suflete, spunea Goethe : este sufletul înaripat, care tinde spre ideal și este celălalt suflet care se coboară spre animalitate. Și atunci se produce un proces caracteristic: cu cât întâmpinăm dificultăți mai mari, cu cât lupta pe care trebuie să o dăm pentru a face să triumfe valorile ideale, este mai grea, cu atât reacțiunea din partea elementului *utilitarist* este mai dârză. Atunci încercăm, cum se zice, să refulăm în subconștient idealul, să-l respingem, pentru a libera terenul tendințelor *utilitariste*. Natural însă că în sufletul adevăratului idealist această luptă este de scurtă durată și idealul refulat revine cu și mai mare energie în lumina conștiinței.

Am afirmat că la toți oamenii vom găsi această luptă — și aceasta, în cazurile când triumfă idealul, constituie ceea ce numim în morală, *virtute*.

Ținem să menționăm pe unul dintre cei mai mari idealiști pe care i-a avut omenirea în sensul concepțiunii noastre asupra idealismului, pe un om care a avut foarte rare momente de slăbiciune : este cazul pedagogului elvețian Pestalozzi. Este adevărat că și acesta a întâmpinat atâtea dificultăți dela adversarii operei sale, și s'au făcut atâtea mizerii, a fost supus la atâtea umiliri, încât te întrebi cum a putut re-

zista. Și totuși către sfârșitul vieții sale, el a putut să-și afirme idealismul prin următoarele cuvinte: „Dacă greutățile ar fi mai numeroase și umbra forțelor, ce mi-a rămas mai mică, totuși ultima răsufflare a mea va tinde către realizarea idealului ce urmăresc».

Dar, să lăsăm pe oamenii aceștia excepționali și să ne întrebăm fiecare dintre noi, mai ales dascălii: câte umilinți și câte nedreptăți nu suferă bieții dascăli și de câte ori nu se revoltă și ei și de câte ori nu-și zic — eu însumi am auzit zicând — „am să lucrez atât pentru cât sunt plătit și n'am să mai fac sacrificii pentru școală”. Și cu toate acestea, majoritatea dascălilor sunt atât de idealști, încât cu toate că unii au luat această hotărâre, când intră în clasă și văd figurile senine ale copiilor care așteaptă dela ei hrană sufletească, se înseninează, uită de hotărârea utilitaristă pe care au luat-o și devin idealștii de mai înainte.

Acest idealism etic <sup>1)</sup> este specific uman și dă un prestigiu și un preț deosebit persoanei și vieții umane. Idealismul acesta este caracterul esențial prin care noi ca oameni ne deosebim de animale; prin utilitarism ne apropiem de animale. Animalul este utilitarist prin instinct. Omul este utilitarist și prin instinct și prin reflecțiune. Idealist nu poate să fie animalul pentru că el nu poartă și nu poate purta în conștiință valori ideale. Dacă animalul este capabil de sacrificiu, o face tot din instinct. Prin urmare idealismul etic

1) S'a discutat și se discută chestiunea dacă idealismul acesta este apanajul tineretului?

Drept răspuns am propune că facem două anchete: prima anchetă să cerceteze câți la sută dintre oamenii tineri sunt idealști, în sensul în care am înțeles noi idealismul, câți dintre oamenii maturi și câți dintre cei bătrâni?

Nu știm dacă majoritatea o va avea generația tânără de astăzi. A doua anchetă opusă celei dintâi, dacă am face-o asupra spiritelor utilitariste: câți dintre tineri sunt utilitariști, câți dintre oamenii maturi și câți dintre cei bătrâni. Nu știm dacă bătrânii ar ocupa locul de frunte. Rămâne să se facă anchetele și să se vadă rezultatul.

este un atribut care dă prestigiu persoanei umane și — am adăugat — dă un preț vieții. Dacă fiecare dintre noi s'ar întreba cât prețuește viața, de ce trăim? Credem că un răspuns mulțumitor nu l-am putea avea decât dacă am răspunde: trăim pentru înfăptuirea unui ideal. Cine n'are un ideal, nu-și trăește viața. Oamenii fără ideal sunt suflete moarte. Faust al lui Goethe n'a găsit satisfacție nici în cercetarea științifică, nici în plăcerile lumești, nici în artă și s'a declarat mulțumit numai atunci când a găsit un ideal pe care să-l poată și înfăptui.

Iată de ce considerăm că cea mai frumoasă operă a unui educator nu este atât aceea de a transmite un anumit material de cunoștințe din specialitatea sa, ci de a proiecta din sufletul său în sufletele elevilor săi scânteia care să aprindă în sufletele acestora flacăra idealistă. Sunt atât de convins, de cecece afirm, încât mărturisesc că dacă cineva m'ar pune pe mine, care sunt profesor, în alternativa aceasta: care să fie mai accentuată d'n influențele tale asupra elevilor tăi: pregătirea științifică sau trezirea sufletelor tineretului spre ideal, aș primi ca al doilea scop să primeze asupra celui dintâi și aș fi cel mai fericit dacă aș putea, cel puțin la o parte din elevii mei, să facă să izbucnească această flăcără a idealismului. să le satisfac, pentru un moment măcar, setea de ideal.

2. Trecem la a doua condiție pe care trebuie s'o îndeplinească concepția despre lume și viață. Concepțiunea asupra lumii și vieții am zis că va trebui să varieze dela individ la individ, după personalitatea fiecăruia, cu o singură condițiune, ca, oricare ar fi concepțiunea individuală asupra lumii și vieții, ea să aibă acest caracter idealist, să pătrundă în întregul ei conștiința, și pe fiecare individ să-l împingă până la sacrificiu pentru realizarea valorilor ideale. Cum vom realiza însă acea solidaritate socială de care am

vorbit mai sus, dacă idealul individual variază? Am zis că trebuie să găsim în conștiința tuturor indivizilor care alcătuiesc gruparea socială cel puțin un element care să fie comun tuturor, rămânând ca restul să aparțină și să varieze după individualitatea fiecăruia. Cineva va contesta, că elementul național este acela pe care îl găsim în sufletul fiecărui individ? Il găsim în chip organic prin hereditate, prin tradițiune, prin rasă. Și atunci, care este rolul nostru, dacă vrem să realizăm acea solidaritate socială? N'avem decât să introducem elemente noi din afară. Ceeace ni se cere este să conlucrăm pentru dezvoltarea acestui germen care ne este dat dela natură—și mai ales am insista asupra laturii negative, să nu luăm măsuri de asemenea natură încât să slăbim acest germen național până la extirpare. În felul acesta, dacă am reuși să infiltrăm concepțiunii asupra lumii și vieții, mai întâi un caracter idealist și, în al doilea rând, în vederea solidarității sociale, un caracter național, vom fi făcut fără îndoială o operă frumoasă.

Dar opera noastră va fi și mai frumoasă, dacă vom realiza și mai mult: dacă vom realiza o sinteză a acestor două elemente, o sinteză care să fie o interpătrundere, nu o apropiere între ele, așa cum apropiem spre exemplu două corpuri materiale, ci așa cum se pot interpătrunde două stări sufletești. Și atunci, dacă am realiza și această sinteză și această interpătrundere între idealul etic și elementul național, am ajunge ca în conținutul concepțiunii asupra lumii și vieții, pe care o are fiecare individ, să capete un loc de onoare elementul național. În felul acesta vom fi ajuns la o concepțiune asupra lumii și vieții caracterizată printr'un idealism etic și național.

IV. Odată acestea stabilite, rămâne a arăta care ar fi mijloacele de care dispune în special școala pentru a realiza o asemenea concepțiune unitară cu caracter

etic și național. Vom menționa numai mijloacele, fără a intra în amănunte. Dacă spre exemplu, în domeniul educației intelectuale am căuta să realizăm o corelațiune serioasă a obiectelor de învățământ, către care se tinde de atâta vreme, dar care până astăzi n'a fost realizată — și dacă pe baza acestei corelațiuni, în ultimul an al cursurilor învățământului secundar, s'ar tinde la o sinteză a rezultatelor la care ajung diversele materii de învățământ, pentru a realiza o concepțiune unitară, atunci vom fi făcut mult pentru această unificare a elementelor ideologice. În domeniul moral, pentru realizarea idealismului etic, — care cere participarea întregii noastre ființe, ch'ar cu sacrificii, — ar trebui să înlocuim disciplina, care forțează prin constrângere — atât de răspândită în școlile noastre astăzi — printr'o educațiune morală care să apeleze la convingerea elevului, și să-l ducă spre autonomie, căci nu putem să cerem sacrificii pentru ideal decât dacă idealul a pătruns în conștiința lui pe cale de convingere. Dacă în modul acesta înălțurăm sistemul heteronomiei, al disciplinei impusă din afară prin constrângere, atunci vom fi făcut mult și pe latura morală pentru realizarea unei asemenea concepțiuni idealiste. Și dacă, în sfârșit, în domeniul educației naționale vom fi utilizat toate obiectele de învățământ pentru a cultiva elementul național în sufletul elevilor noștri, vom ajunge astfel la o concepțiune asupra lumii și vieții cu caracter etic și național. Nu numai istoria patriei, nu numai geografia, literatura și legile țării, nu numai acestea sunt materiile care dau o cultură națională. Pe cât e posibil, toate elementele din învățământ trebuie să contribuie la educațiunea națională. La științele naturale n'am putea oare să insistăm mai mult asupra faunei și florei noastre? N'am putea insista în domeniul geologic asupra boacățiilor subterane a solului nostru? N'am putea în domeniul educației estetice să scoa-

tem în evidență comorile atât de prețioase ale artei noastre naționale, fie în domeniul plastic, fie în domeniul muzical? Am menționat astfel o parte din contribuția pe care trebuie s'o aducă școala la întărirea conștiinței naționale.

Cu toate acestea oricât de bune ar fi mijloacele pe care le-ar întrebuița educatorii pentru a realiza o asemenea concepțiune cu caracter idealist și național, ele nu vor avea succes decât dacă vom îndeplini o condițiune sine qua non: ca *educatorul însuși să fie un idealist*. Mai mult decât atât: să fie un idealist generos, nu sgârцит, adică un idealist, care să nu se mulțumească să transmită anumite cunoștințe elevilor săi, ci să le dea acestora cât mai mult și ce are mai bun din propriul lui suflet. Educatorul care rupe din sufletul lui și dă elevilor săi, care fie cu ocaziunea transmiterii cunoștințelor, fie independent de această ocaziune, dă cât mai mult și cât mai bun din sufletul său, acesta este educatorul care ne trebuie ca să realizăm cece am cerut noi.

Nu e o glumă când afirmăm că, dacă în domeniul bunurilor materiale se recomandă economia și dacă economia poate să ne restabilească o situațiune, ba poate să ne și îmbogățească, în domeniul spiritual, legile care stăpânesc viața sufletească sunt diametral opuse acestei legi a economiei. În domeniul spiritual se cere să fii generos și accentuez: *în domeniul spiritual cu cât dai mai mult și mai bun din sufletul tău, cu atât te îmbogățești mai mult.*

## INVAȚĂTORII CARE NE TREBUIE

I. Actualitatea problemei mijloacelor de ridicare a nivelului învățământului primar. II. Problema intensificării influenței educative a școlii primare. III. Problema extensificării influenței educative a școlii primare. IV. Mijloacele pentru pregătirea și perfecționarea învățătorilor. A) Cursuri de informare și perfecționare. B) Școală normală superioară pentru învățământul primar.

I. Chestiunea mijloacelor, prin care s'ar putea ridica nivelul învățământului nostru primar și s'ar garanta răspândirea culturii în masa poporului, e încă de actualitate la noi, nu atât pentru că nu ar fi fost lămurită în teorie, cât mai ales fiindcă nu s'au luat măsuri suficiente în vederea realizării lor practice. Pentru soluționarea practică a problemei, se impune cu necesitate *respectarea de fapt* a acelor principii, care garantează, *intensiv*, puterea de influență a operei de educație asupra sufletelor elevilor, *extensiv*, posibilitatea de a răspândi cultura în masele populare.

II. În ce privește *intensificarea* influenței educative a școlii, trebuie să avem în vedere în special înfăptuirea următoarelor principii: activismul, individualizarea educației și moralizarea ei.

O școală care, nerespectând aceste principii, ar aplica același tratament și în același mod tuturor elevilor, fără a ține seama de specificul lor individual, o școală care s'ar mărgini la transmiterea cuantumului de cunoștințe prevăzute de programul oficial, fără a da elevului posibilitatea și stimulentele necesare spre a folosi acest material pentru activarea

funcțiunilor sale creatoare; o școală care s'ar îngriji numai de transmiterea bunurilor culturale ale generației vechi către cea nouă și cel mult de formarea inteligenței elevilor, fără a acorda o deosebită atenție cultivării unei voințe morale susținută de convingerea morală, intelectuală și afectivă; o asemenea școală nu ar merita calificarea de instituție educativă, în sensul pedagogiei moderne. Mai mult decât atât; cele trei principii se condiționează atât de profund unul pe altul, încât nu trebuie — și în cele mai multe cazuri nici nu se poate — să fie aplicate în mod izolat. Aplicarea conștiințioasă a unuia, atrage după sine respectarea celorlalte două. În adevăr, pentru a putea să stimulăm activitatea spontană, creatoare a elevului, trebuie să cunoaștem individualitatea, iar individualitatea nu i-o putem descoperi, dacă nu-i dăm și posibilitatea unor manifestări spontane. Deasemeni educația morală, care urmărește mai ales netezirea terenului pentru transformarea individualității naturale în personalitate morală — prin auto-cunoaștere, auto-critică, și auto-transformare — trebuie să facă legătura între natura individuală și valorile morale chemate să o transforme, se bazează deci pe cunoașterea individualității.

Or, modul cum se practică educația și instrucția în școala primară actuală, mai ales la sate, face aproape imposibilă aplicarea conștiințioasă a principiilor expuse mai sus. Menționăm în special două lacune: Prima lacună, referitoare la ciclul primar inferior, constă în faptul că în multe școli sătești, același învățător trebuie să facă instrucția și educația la mai multe clase, uneori chiar la școala întreagă. Poate fi vorba în asemenea condițiuni de o școală activă, care pornind de la cunoașterea individualității elevilor să pregătească formarea personalității lor? Faimoasa împărțire în divizii a fost admisă pentru motive cu totul independente de cerințele pedagogiei și anume



din lipsa de fonduri și numărul insuficient de învățători. Din punct de vedere strict pedagogic, această măsură este fără nici o rezervă condamnată și trebuie să fie înlăturată cât mai curând posibil.

A doua lacună privește ciclul superior al învățământului primar și constă în faptul că, pentru acest ciclu, nu posedăm forțele didactice necesare, nici cantitativ, nici calitativ. Învățătorii ciclului primar superior trebuie să fie alții decât aceia ai ciclului inferior și să posede o cultură superioară acestora. Dar, pentru a împlini aceste lacune, este evident că *va trebui să sporim corpul didactic primar cu un număr cel puțin egal efectivului de astăzi.*

III. În ce privește *extensiunea* operei de educație, legea învățământului primar a căutat să sporească garanțiile de eficacitate ale *principiului obligativității învățământului primar*, principiu care se impune cu necesitate mai ales din punct de vedere *național*. Spiritul vremurilor noastre pretinde cu drept cuvânt educația pentru toți (pentru toate clasele sociale, pentru ambele sexe, pentru normali, subnormali etc.).

În interesul național al României întregite, se impune să ne afirmăm față de minorități, nu numai prin acele drepturi politice reprezentate de tratate, ci mai ales prin calitățile spirituale și manifestările culturale ale poporului nostru.

Faptul însă că obligativitatea este atât de necesară și că ea a fost prevăzută la loc de cinste în lege, nu însemnează că s'a și înlăturat. O statistică serioasă ne-ar face dovada evidență că e încă mare numărul copiilor, care nu beneficiază de binefacerile școlii. Or, în momentul când vom aplica cu perfectă conștiințiozitate principiul obligativității — și credem că momentul a sosit de mult — ne vor trebui învățători, și încă mulți învățători, pentru acești copii, expuși a

rămâne întreaga viață în întunericul ignoranței și a slăbi astfel puterea de afirmare.

*Așa dar, atât pentru intensificarea cât și pentru extensiunea operei de educație, pe care trebuie s'o înfăptuiască școala primară, numărul învățătorilor bine pregătiți trebuie să fie considerabil sporit.*

Orice măsuri, care ar tinde la o reducere cantitativă sau calitativă a corpului didactic primar, ar fi dăunătoare învățământului <sup>1)</sup>.

Un învățământ activ și adaptat individualității elevilor nu se poate face decât, pe o parte în clase cu populație școlară redusă, adică în medie cam 30 de elevi; pe de altă parte, în clase cu activitate omogenă și continuă, nu cu grupări de elevi, rezultate din conexiunea mai multor clase (divizii), nici printr'o activitate întreruptă de trecerea învățătorului dela o clasă la alta. Așa dar, fiecare clasă de 30 de elevi cu învățătorul ei propriu. Să nu pierdem din vedere, de asemenea, că realizarea cu toată seriozitatea a învățământului primar superior (zis și complementar) presupune încă un adaos considerabil de învățători. Respectând aceste norme pedagogice, desigur că numărul de învățători va trebui să fie considerabil mai mare, decât cel impus numai de aplicarea conștientă a obligativității.

#### *IV. Mijloace pentru pregătirea și perfecționarea învățătorilor.*

Evident însă că la cantitate, trebuie să adăugăm *calitatea*: nu e suficient să sporim numărul învățătorilor; trebuie să ne îngrijim de o pregătire a acestora,

1) Anuarul Învățământului Primar din 1933, alcătuit de Ministerul Instrucțiunii, ne arată, cu date oficiale, că având în vedere evoluția normală a populației școlare înscrise în învățământul primar, va fi nevoie anual de 3250 absolvenți ai școlii normale. „Iar dacă politica școlară se va dirija în sensul ca toți copiii supuși obligativității să fie înscriși la școală, atunci rezultă că numărul absolvenților (de șc. normală) trebuie să se mărească simțitor“.

adecuată rolului, pe care li-l încredințăm în viața sufletească a satelor. În special se impune să avem în vedere : a) că *toți* învățătorii trebuie să fie agenții principali ai operei de culturalizare a maselor; b) că o parte din ei va funcționa la clasele superioare ale cursului complementar și tot dintre ei se vor recruta organelor de conducere și îndrumare a învățământului primar (directori, inspectori etc.). Toate aceste puncte de vedere, precum și cerința unei mai adânci înțelegeri psihologice a v'etii sufletești a elevului și a idealurilor, a căror realizare și-o propune școala, impun cu necesitate o *cultură superioară pentru învățători*. Pentru cei viitori, adică pentru cei care vor fi pregătiți de acum înainte, se cere o reorganizare a studiilor, care să dea tuturor posibilitatea de a urma, după școala normală, o școală de grad superior (Universitate, Academie, Școală Normală Superioară etc.). Pentru *actualii* învățători, sau cel puțin pentru o mare parte dintre ei, se pot lua măsuri de informare și perfecționare culturală în genere și pedagogică în special. Cât de necesare sunt asemenea măsuri, ne-au arătat cu prisosință examenele de definitivat și cele de înaintare din ultimele sesiuni; mulți candidați, nu numai că n'au înțeles lucrările citite pentru examene, dar au făcut dovada evidentă că au uitat și ceace învățaseră în școala normală.

Pentru satisfacerea cerințelor referitoare la pregătirea viitorilor învățători și la perfecționarea celor actuali, credem necesare următoarele mijloace:

#### A. *Cursuri de informație și perfecționare.*

Am propus de mult și repetăm cu insistență propunerea noastră, de a se institui pentru învățători cursuri compuse din *cicluri de prelegeri, fiecare ciclu constituind un tot unitar* și reprezentând o anumită specialitate din domeniul culturii generale sau profesionale. Astfel, învățătorul doritor de a-și întregi cul-

tura, de a cunoaște progresele realizate în diverse domenii ale activității intelectuale și de a cășăta deci forțe noi în lupta, pe care o duce în slujba luminării poporului, ar fi satisfăcut, fără sacrificii mari din partea lui, căci Ministerul ar înlesni celor mai distinși și mai activi învățători, participarea la acele cursuri.

Asemenea cursuri trebuie să fie instituite în mai multe centre, spre a putea fi folosite de un număr cât mai mare de învățători, cu condiția însă, ca *extinderea cantitativă să nu se facă în dăuna calității cursurilor*. Cine cunoaște faimoasele «Ferienkurse» (cursuri de vacanță) pe care, în trecut le organiza în fiecare an profesorul Rein la Jena, își poate ușor imagina cum ar putea fi organizate și la noi cursurile de perfecționare.

Diversele încercări făcute până acum la noi, independente sau aproape independente de Ministerul Instrucțiunii, au fost constituite din conferințe răsăle, deci fără legături strânse între ele, spre a putea forma *acele cicluri unitare de prelegeri*, menționate mai sus. Aceste încercări au fost deasemeni lipsite de un scop teoretic bine determinat și energic urmărit. Organizarea unor adevărate cursuri unitare nu poate lua ființă, dacă suntem determinați de împrejurări și inspirați de moment, sau de preocupările intelectuale ale celor care ne acordă concursul. Ea nu poate fi realizată, decât dacă dela început ne-am precizat bine *scopul și mijloacele*. Incercarea unei *corelații* între diverse conferințe — ceea ce nu constituie încă un curs — a fost făcută de o Universitate populară, dar fără a reuși să înlăture răul. Mai ușor poate fi considerat ca reprezentând un progres, cursul de perfecționare pentru profesorii secundari, organizat de Academia Comercială.

### B. Școală Normală Superioară pentru învățământul primar.

La înființarea Secției Pedagogice <sup>1)</sup> s'a urmărit, întâi, pregătirea unor buni profesori de școale normale, cu oarecare experiență în învățământul primar, cunoscând viața satelor și având dragoste de școala primară. La acestea, adăogându-se o serioasă cultură universitară, erau asigurate condițiile esențiale pentru obținerea unor elemente de valoare în corpul didactic al învățământului normal. Dar, spre a intensifica și accelera ridicarea nivelului învățământului primar, precum și pentru realizarea operei de culturalizare a maselor, ai cărei agenți principali trebuie să fie tot învățătorii, s'a afirmat din ce în ce mai accentuat tendința de a determina pe învățătorii licențiați să revie în învățământul primar, ei urmărind a fi utilizați, în primul rând în posturile de control și de conducere: inspectori, revizori, directori. În adevăr, aceștia trebuie să posede o cultură temeinică, spre a putea da învățătorilor, pe care îi conduc, toate îndrumările necesare, atât cu privire la activitatea lor în școală, cât și referitor la problemele, a căror cunoaștere condiționează activitatea lor socială în afară de școală. Al doilea, învățătorii cu cultură universitară, ar poseda fondul ideologic necesar, pentru a deveni fermentii regenerării culturale a maselor populare. Cu cât vom avea mai mulți învățători cu o serioasă cultură superioară, cu atât opera de culturalizare va avea mai mulți sorți de izbândă. Deaceea, trebuie să fim bucuroși când un învățător cu titlu academic își reia activitatea la școala primară, sau chiar când un absolvent al universității, care nu a fost învățător, dar și-a apropiat pe lângă cultura științifică în specialitate și pe cea pedagogică adecvată învățământului primar.

1) A fost înființată la 1923 și a dăinuit vreo 10 ani.

manifestă intenții serioase și sincer idealiste de a intra în corpul didactic primar.

În fine, tot acest a ar fi mai indicați, prin pregătirea lor, să predea cursurile de cultură generală la clasele superioare ale școlii primare. Organizarea, pe care o cerem astăzi, ar urmări — pe lângă unele ameliorări importante în legătură cu cele trei scopuri menționate mai sus și prevăzute dela înființarea secției pedagogice — și creierea unor *posibilități de cultură superioară, variate și comode, pentru un număr cât mai mare de învățători*. În acest sens, viitoarea școală normală superioară ar cuprinde mai multe secțiuni: prima, reprezentând ceea ce a fost secția pedagogică ar impune patru ani de studii, în cadrul unui program universitar analog, în oarecare măsură, celui al facultăților de litere și științe. Absolvenții acestei secții — cărora li s'ar putea decerne titlul de «licență» — ar fi pregătiți pentru catedrele de învățământ normal și pentru posturile de control și conducere ale învățământului primar.

A doua secție ar cuprinde un program de studii redus la maximum doi ani de curs și ar servi elementelor distinse ale învățământului primar să-și completeze cultura și să devie buni agenți ai operei de culturalizare a maselor. Această a doua secție ar trebui să fie răspândită în mai multe orașe; în orice caz, în toate centrele universitare.

Așa dar, instituția de cultură superioară a învățătorilor — numită școala normală superioară, sau, eventual, academie pedagogică — ar avea drept centru secția superioară (prima) atașată Universității din București. Sub conducerea superioară a acestui centru și în jurul său, s'ar grupa secțiile din a doua categorie, din provincie.

În fine, sfera cea mai mare, care, în grupe succesive ar cuprinde, pe cât posibil, pe *toți învățătorii* ce

nu au pătruns în cele două secții academice, ar fi atribuită *cursurilor de informație și perfecționare*, înlocuite în fiecare an în cât mai multe centre, cu un program cultural și pedagogic modest, *dar precis și complet*. Organizarea acestor cursuri s'ar face bine înțeles, tot sub auspiciile organului central universitar. În modul acesta, scopul dominant și metodele științifice ar fi respectate în toate instituțiile de cultură superioară învățătorești.

Odată realizat acest început, s'ar tinde la o sporire continuă a secțiilor academice provinciale, spre a ne apropia cât mai mult posibil de idealul — pe care Germania aproape l-a atins — ca fiecare învățător să *posede cultură academică*.

După realizarea acestui scop, cursurile de perfecționare și-ar schimba menirea: ele nu ar mai servi să înlocuiască, cu mijloace modeste dar rapide, cultura academică, pentru majoritatea învățătorilor, ci să ție în curent cu manifestările noi ale vieții culturale în genere și pedagogice în special, pe învățătorii, care au făcut studii academice în trecut. Învățătorul, — spre a exercita o influență reală asupra mediului social, în care trăește — are *continuu* nevoie de stimulente culturale din partea acelora, care sunt în măsură să-l ție în curent cu noile probleme mai importante sau cu noile interpretări ale unor probleme vechi din întreg domeniul vieții sufletești.

Cât de folositoare sunt asemenea cursuri de îmbunătățire a capitalului de cunoștințe și de stimulare a energiei de muncă și creație, chiar pentru dascălii, care au intrat în cariera didactică *având cultură și titluri universitare*, s'a putut întrevedea din încercările făcute până acum în această direcție cu profesorii de curs secundar.<sup>1)</sup>

Evident că, în învățământul primar, când e vorba

1) Cursurile ținute în trecut pentru inspectorii, directorii și diriginții din inv. secundar.

de perfecționarea corpului didactic, va trebui să deosebim cursurile de informație și perfecționare pentru învățătorii, care au la baza pregătirii lor didactice cultură academică, de cursul de perfecționare pentru învățătorii, cărora le lipsește cultura superioară.

Realizarea integrală a măsurilor recomandate de noi nu ar întâmpina dificultăți prea mari, dacă la organizarea și la punerea în practică a programului de activitate, Ministerul Culturii Naționale ar lucra de comun acord cu Universitatea și cu alte instituții de învățământ superior. Se impune o acțiune serioasă și energică în direcția aceasta, căci, fără cultură superioară, învățătorii nu vor putea răspunde *pe deplin chemării* lor nici în școală, nici în afară de școală.



## ROLUL EDUCATIV AL UNIVERSITAȚII

*I. Rolul Universității în formarea caracterului. II. Activitatea științifică insuficientă pentru a contribui singură la educația morală a studenților. III. Cauzele ce au împiedicat apropierea sultescă dintre student și profesor. IV. Mijloace de îndreptare.*

I. În momentul când în învățământul secundar începe să se accentueze rolul educativ al școlii, alături de cel științific — prin importanța acordată mai ales educației morale — e firesc să ne întrebăm dacă nu a sosit momentul ca problema rolului educativ al școlii să fie pusă și pentru învățământul superior.

Înainte de a arăta cum trebuie pusă această problemă și cum poate fi soluționată, considerăm necesar să scoatem în evidență faptul că și dacă Universitățile în totu, sau în parte, ar rămâne la convingerea că rolul lor unic este de a forma oameni de știință și profesioniști, pentru realizarea acestui scop vor trebui să se îngrijească și de formarea omului ca om, deoarece, pentru a fi un bun profesionist, nu e suficient să-ți cunoști bine profesia, ci trebuie să fii, mai presus de orice, un om cu sufletul bine format. Cultura spiritului pentru formarea omului ca om — pe care am putea-o numi cultură generală în ce privește conținutul, și cultură formativă, în ce privește dezvoltarea funcțiilor psihice — e o condiție esențială în pregătirea viitorului profesionist, indiferent de ramura de activitate în care se va specializa.

II. Dar activitatea științifică a profesorului la catedră — mai ales în acele facultăți al căror program

e mai apropiat de cerințele culturii generale, — nu e suficientă pentru a forma pe studenți și ca oameni?

Vom răspunde hotărît că această activitate e utilă, dar din punct de vedere moral e departe de a fi suficientă și iată de ce: 1) O influență profundă asupra caracterului studentului o va putea exercita profesorul mai ales ca om. Or știința cere «obiectivitate», deci reducerea subiectului celui care cultivă știința în favoarea obiectului studiat. Evident că acest caracter al obiectivității în activitatea științifică e mai accentuat în domeniul științelor pozitive, care au drept obiect realități concrete bine determinate, decât în domeniul filosofic, literar și artistic, în care speculațiile rațiunii și interpretările personale au un rol destul de important. Cu alte cuvinte, personalitatea profesorului se va putea mai mult și mai ușor manifesta la catedră în domeniul filosofico-literar decât în acela al științelor reale. Dar și în primul caz influența pur umană rămâne totuși limitată de caracterul obiectiv al științei...

2. La curs, profesorul transmite ideile pe bază de argumentare logică. Or elementul logic nu e singurul element important al ființei noastre, nici chiar cel mai important atunci când e vorba de formarea omului ca om. E incontestabilă însemnătatea deosebită a simțirii și voinței, când urmărim formarea caracterului.

De altfel, importanța elementului afectiv și volițional, alături de cel intelectual, a fost accentuată în epoca noastră nu numai în domeniul moral, ci și în acela al cunoașterii și al esteticii. Sunt realități care, fie gradual, fie calitativ, depășesc limitele funcțiunii noastre logice: gradual când depășesc puterea de pătrundere a minții noastre, păstrându-și totuși caracterul de rațional; calitativ când e inaccesibilă funcțiunii logice. Dar datorită unei cerinți naturale a sufletului nostru, nu ne putem mârșini numai la da-

tele experienței și la aceea ce poate fi pătruns cu judecata logică. De aceea la convingerea directă *imediată*, având drept obiect propriile noastre stări sufletești și cea *mediată*, logică, trebuie să adăoșăm o a treia formă de convingere: cea *intuitivă*, la care factorul principal e sentimentul și care are de comun cu cea dintâiu faptul că e imediată, directă, iar cu cea de a doua faptul că se referă la lumea obiectivă *transsubiectivă*. Astfel avem: *intuiția morală* — simt în conștiința mea, — trăesc, — puterea legii morale, *intuiția religioasă*, — convingerea unității mele cu Dumnezeu; trăesc în conștiința mea revelarea lui Dumnezeu. Fără această intuiție — chiar dacă admitem revelația divină supranaturală — religia e vorbă goală. Religia nu trebuie în primul rând cugetată, ci trăită.

Cu mai puțină intensitate se manifestă intuiția estetică: fantezia, străinătatea de sentiment ne poate forma convingerea frumuseții și armoniei în univers, ne poate face să considerăm lumea ca o operă de artă.

O asemenea realitate este și *personalitatea umană*, care nici nu poate fi suficient pătrunsă de altcineva, nici nu poate influența integral o altă ființă omească numai pe calea logică a ideilor exprimate.

O influență profundă dela suflet la suflet presupune nu numai transmiterea unor idei, ci mai ales *trăirea unei atmosfere psihice*. De aci rezultă necesitatea ca profesorul să influențeze *cu întreaga lui personalitate* — nu numai ca om de știință — întreaga ființă sufletească a discipolului său.

3. Adeseori ideile ne separă, chiar atunci când ca fond sufletesc și structură psihică avem multă afinitate. Un exemplu caracteristic ni-l oferă acei oameni, care în ce privește concepțiile lor științifice, politice etc., sunt într-o continuă opoziție — ceea ce provoacă discuții violente — dar care se iubesc și se stimează mult reciproc; precum caracteristic e și cazul contrar

al indivizilor, care asupra principiilor se înțeleg bine totdeauna, dar care totuși nu pot deveni buni prieteni. Din acest punct de vedere, diferitele raporturi dintre studenți între ei, precum și acelea dintre studenți și profesori ne-ar furniza un material pe cât de bogat, pe atât de variat.

Astfel se explică poate de ce sufletele unor oameni care prin rasă, tradiție, educație, au o structură asemănătoare, pot fi mai ușor puse în situația de a vibra armonic prin artă — și în special prin muzică — ce apelează mai mult la elementele afective decât la cele logice.

Câteva exemple ne vor lămuri. Aceiași studenți ai unei universități germane, care au avut discuții violente într'un seminar oarecare, când se întrunesc la asociația lor și cântă împreună corurile studențești sau arii naționale vibrează ca un singur suflet. Mai mult decât atât: uneori chiar în cazul când ne găsim în fața unor indivizi de rasă, tradiție și educație diferite, arta poate reuși să trezească în sufletele acestora acel element profund uman, caracteristic omului ca om, independent de rasă, tradiție, etc., și să-i facă astfel să vibreze împreună câteva momente ca un singur suflet. Am avut intuiția acestui fenomen cu ocazia unei execuții magistrale a lui Parsifal de Wagner la München, unde participau pe lângă germani, reprezentanți ai mai tuturor națiunilor din Europa, precum și americani.

Acum vom înțelege de ce, pentruca influența educației să se producă, nu e suficient ca studentul să cunoască principiile științifice ale profesorului său, ci, pe lângă aceasta, trebuie să aibă intuiția lui ca om, adică să trăiască în atmosfera lui sufletească.

Pe omul distins ca și pe cel grosolan, dacă vii mai des în «contact cu ei» îi simți chiar fără să le cunoști bine ideile.

Sunt fără îndoială destul de numeroase cazurile în

care, cu cât cunoaştem mai bine sufletul unui om cu atât ne depărtăm mai mult de el, chiar dacă ar fi o valoare ştiinţifică. Un asemenea om, însă, nu are calitatea de *educator*, deci s'ar produce conflict între scopul ştiinţific şi cel educativ al Universităţii.

4. În fine pentru a putea să exercite o influenţă morală asupra studenţilor, profesorul trebuie să aibă puţin de a le cunoaşte cât de puţin individualitatea.

*Individualizarea educaţiei* a devenit un principiu fundamental şi esenţial al pedagogiei moderne pentru toate ramurile învăţământului.

Instrucţia — adică transmiterea unui capital de idei — este uneori posibilă şi fără cunoaşterea individualităţii, mai ales în Universitate. *Educaţia* însă, în sensul unei prefaceri profunde a sufletelor, nu e realizabilă decât dacă şi întrucât le cunoaştem pe acestea.

Or, Universitatea noastră nu oferă condiţii prielnice individualizării, din cauza numărului prea mare al studenţilor în raport cu localul şi personalul didactic disponibil.

III. Care sunt cauzele care au împiedicat realizarea unei apropieri sufleteşti între studenţi şi profesori şi care ar fi *mijloacele* mai indicate, pentruca, înlăturându-le, să putem înălţa nivelul moral al vieţii universitare?

*Cauzele*, pentru care nu s'a putut realiza până acum această apropiere, sunt următoarele :

1. Lacunele educaţiei morale şi disciplinei în învăţământul secundar. Acestea provoacă dificultăţi serioase Universităţii, care greu ar putea modifica deprinderile unui tânăr dela vârsta de 19 ani înainte, când trece din liceu în învăţământul superior. Astfel s'ar explica şi dificultatea pentru Universitate, de a îndruma formarea personalităţii, atunci când elementele psihice, cu care tinerii vin din liceu, nu numai că

nu sprijină o asemenea operă, dar adeseori i se opun.

În adevăr, pregătirea tineretului pentru realizarea personalității, presupune trei procese importante: *auto-observarea* — constatarea elementelor, care constituiesc propria ființă individuală — *auto-critica*, valorificarea lor și *auto-creiația* — care duce la transformări uneori mai puțin importante, alteori foarte importante și câte odată radicale.

Din acestea, educația universitară, — independentă de cea anterioară din învățământul secundar, — ar putea provoca la studenți cel mult manifestarea primelor două procese: auto-observarea și auto-critica. Al treilea, auto-transformarea, presupune în individualitate un mecanism voluntar potrivit scopului urmărit, adică valorilor ideale, care inspiră transformarea de sine. Acest mecanism se bazează pe deprinderile câștigate de elevi în învățământul secundar, adică în fazele anterioare adolescenței.

Fără aceste deprinderi, privim idealul, dar nu-l realizăm; iar dacă deprinderile sunt opuse scopului urmărit, atunci putem ajunge chiar să renunțăm la ideal.

Așa dar, pentru ca Universitatea să poată pregăti terenul, pe care tânărul își va clădi personalitatea, trebuie ca școala secundară, prin metodele sale de educație morală și disciplină, să facă posibilă și să faciliteze opera de educație a Universității.

2. A doua cauză este spiritul utilitarist al unora dintre studenți, care urmăresc numai diploma, și prea marea timiditate a altor studenți buni și idealişti, care nu îndăznesc sau ezită mult să se apropie de profesorul lor. Inițiativa apropierei poate porni dela profesor numai cu privire la un grup de studenți, nu individual.

3. În sfârșit, a treia cauză, poate cea mai importantă, este lipsa unei armonii depline între profesorii aceleiași facultăți cu privire la organizarea facultății, la programul de activitate și la măsurile educative.

Lipsa de unitate în acțiunea educativă o face pe aceasta ineficace.

IV. *Mijloacele de îndreptare:* a) Introducerea unui sistem pedagogic de educație morală și disciplină liberă în școala secundară.

Un început bun în această direcție a încercat să-l facă legea învățământului secundar din 1928<sup>1)</sup>.

b) Repartizarea studenților în grupe cât mai mici, prin împărțirea lor pe ani și secții și prin înmulțirea numărului de seminarii, bine înțeles, fără obligația pentru student de a frecventa prea multe seminarii. Această idee se poate realiza prin două măsuri concomitente: pe de o parte, augmentarea numărului de ore ale fiecărui profesor, pentruca acesta să poată lucra cu mai multe grupe de studenți; pe de alta, prin sporirea numărului personalului didactic ajutător (conferențieri, asistenți).

Când toți profesorii se vor convinge că misiunea lor nu e numai de a ține un curs, ci și aceea de a face școală, în specialitatea lor, și de a forma sufletele tinerilor, care aparțin școalei lor; și când tinerii, cere intră în Universitate, vor fi fost mai bine pregătiti moralmente, pentru a prețui și a se putea bucura de sinceritatea morală a profesorilor lor, atunci se va realiza mult doritul contact dintre studenți și profesori.

---

1) Vezi: Legea învățământului secundar: G. G. Antonescu, Educația morală în școala românească, București, 1929 și „Educație și Cultură”.

## SPIRU HARET CA PEDAGOG<sup>1)</sup>

I. Haret, reformator-pedagog. II. Principiile fundamentale ale pedagogiei lui Haret. 1) Democratismul; 2) Individualismul; 3) Activismul. III. Naționalismul ca principiu de bază al operei pedagogice a lui Haret.

I. Unii interpreți ai operei lui Haret i-au dat acestuia denumirea de *reformator*; alții, poate mai puțini la număr, l-au numit *pedagog*. Eu cred că nici unii nici alții n'au caracterizat *integral* activitatea lui Haret. Spiru Haret nu este numai pedagog, precum nu este numai reformator; Spiru Haret este un *reformator-pedagog*.

Poate cineva să fie foarte bun *pedagog*, *fără să fie reformator*; cu alte cuvinte poate să activeze în domeniul cercetărilor științifice pe tărâmul pedagogiei, luând bine înțeles contact cu practica școlară, primind sugestiuni dela experiența oferită de viața școalei, fără însă a interveni în domeniul *reformelor școlare*, fie pentrucă n'are temperamentul necesar de a pătrunde în activitatea politică, fie pentrucă împrejurările nu-i sunt favorabile; în orice caz, găsim mulți oameni, care au adus servicii mari pedagogiei, fără să se apropie direct de domeniul reformelor; cel mult s'au apropiat indirect, călăuzind poate pe unii din cei care realizau reforme. Este destul să citez câțiva din marii pedagogi: pe Rousseau, care fără îndoială a influențat mult pedagogia timpului său și pe cea

---

1) Conferință rostită cu ocazia inaugurării bustului lui Spiru Haret la Soc. Tinerimea Română, București, 12 Aprilie 1934.



contemporană; pe faimosul filosof german Fichte cu ale sale «*Reden an die deutsche Nation*», (Cuvântări către națiunea germană), care iarăși au influențat mult spiritul, viața și educația tineretului german din vremea lui, fără însă să fie un reformator. În aceeași categorie intră și filosoful german Herbart.

Există o a doua categorie, a *pedagoșilor-reformatori*, — care sunt întâiu pedagogi, se ocupă deci de problemele mari ale educației, le cercetează după metodele științifice și *ulterior* încearcă să valorifice practic ideile lor, căutând posibilități de înfăptuire. Așa, spre exemplu, cred că un caz tipic în această privință a fost în Germania miscarea filantropică. Găsim acolo o serie de pedagogi, care după ce au stabilit anumite principii, pr'n manifeste răspândite pretutindeni, caută să le facă cunoscute și să adune mijloacele necesare, pentru realizarea unor mari reforme școlare, în conformitate cu aceste principii. Aceștia devin astfel și reformatori.

A treia categorie ar constitui-o reformatorii, care *nu sunt pedagogi și care nici nu vor să fie pedagogi*. Aceasta este o categorie, pe care n'o putem admite. Turburările mari, care se ivesc adesea în domeniul vieții școlare, toate acele schimbări care se produc în metode, în programe și în legiuri, dela un moment la altul, și care turbură viața școlară, tot ceace cu un cuvânt putem numi *criza școlară*, se datorește, în primul rând, acelor reformatori, care, dacă nu cunosc principiile pedagogice, nici măcar nu-și dau osteneala să și le însușiască și să se informeze asupra lor.

În sfârșit, a patra categorie — și în această categorie intră cu mult prestigiu Spiru Haret — este categoria *reformatoșilor-pedagogi*, adică a acelor oameni, care consideră că prin educație pot să aducă cele mai importante reforme în viața socială și care, cu această bună intenție, caută să se informeze și să

ajungă la anumite principii, pe care să-și poată baza reformele lor. Acesta este cazul lui Spiru Haret.

Spiru Haret a corespuns cerinței de reformator pedagog, atât prin faptul că a respectat anumite condițiuni necesare impuse oricărui reformator pedagog, cât și prin faptul că din opera lui putem desprinde câteva principii mari, care stau la baza acestei opere și care, am putea zice, sunt în armonie cu unele din cele mai importante imperative ale pedagogiei contemporane. Voi căuta să arăt pe scurt, care sunt condițiile ce trebuie să le îndeplinească un reformator pedagog și pe care Haret le-a îndeplinit, și în al doilea rând, care sunt principiile mai importante, pe care și-a întemeiat el reforma pedagogică.

În ce privește prima parte, — *condițiile pe care trebuie să le îndeplinească un reformator-pedagog*, — întâia condiție este aceea de a căuta, pe cât este posibil, să armonizeze principiile cu realitățile, adică pe deoparte să adapteze principiile, pe care le stabilește știința educației, la condițiunile timpului și locului în care vrea să acționeze, pe de altă parte, să orienteze realitățile în lumina, pe care principiile o proiectează asupra acestor realități. Orice reformator conștiincios va căuta întotdeauna această îmbinare a principiilor cu realitățile și în acest scop va trebui, bine înțeles, *să le cunoască și pe unele și pe celelalte*.

A doua condiție, pe care trebuie s'o îndeplinească un reformator-pedagog, este de a-și selecționa principiile cardinale ale reformei sale, așa fel încât *ele să poată constitui împreună o unitate sintetică*.

Ca să poți înlăptui ceva serios, trebuie consecvență, trebuie să știi ce vrei. Omul, care în activitatea lui se conduce de principii și norme opuse una alteia, este însă un om care variază dela un moment la altul și care prin urmare nu poate fi consecvent în acțiunea sa. Este-atât de adevărat că legătura sintetică, a principiilor, care stau la baza unei reforme, este o con-

diție «*sine qua non*» pentru valoarea teoretică și eficacitatea ei practică, încât, în ceea ce mă privește, aș prefera o reformă bazată pe principii mai puțin întemeiate științificește, dar care între ele pot constitui un tot unitar, decât o reformă bazată pe principii, care, luate în parte, izolat fiecare, prezintă garanții serioase științifice, dar care împreună nu pot constitui un tot unitar, nu pot da o concepție pedagogică unitară. Așa încât consider că și această condițiune este necesară pentru un reformator-pedagog; și cred că din expunerea părții a doua, în care voi arăta principiile lui Haret, se va putea vedea că el a avut o concepție unitară, că între principiile de bază ale reformei sale este o strânsă și intimă legătură.

În sfârșit, a treia condiție, pe care o subliniez cu deosebire, este aceea că un reformator, ca să poată lucra cu toată căldura, cu tot entuziasmul și cu tot idealismul, pe care-l comăortă realizarea unei opere mari, trebuie să considere drept *cel mai important mijloc pentru regenerarea societății și pentru progresul social, educația*. Numai acela, care are această convingere va putea face o operă de mare reformă școlară.

II. Putem zice, din acest punct de vedere, că *Haret* se înserează în grupul marilor pedagogi sociali: *Comenius*, care a vrut educație pentru toți și răspândirea culturii în masele populare; *Rousseau*, care, deși nu s'a ocupat de masele populare, a plecat dela problemele sociale și a ajuns la cele pedagogice, considerând că societatea rea a timpului său nu poate fi ameliorată, nu poate fi regenerată, decât prin mijlocul educației: indivizii, care ar fi fost formați după noul sistem de educație conceput de el, vor fi adevărații fermenti, care vor regenera societatea și o vor face să pășească spre progres; și, în sfârșit, acela, care este cel mai înrudit în ceea ce privește concepția, cu *Haret*.

marele pedagog elvețian *Pestalozzi*. Este o asemănare izb toare între concepția lui Pestalozzi și aceea a lui Haret.

Pentru a înțelege mai bine reforma lui Haret, sunt necesare câteva cuvinte asupra felului în care interpreta Pestalozzi progresul social.

1. Factorii, care determină progresul social sunt trei și nu numai pentru Pestalozzi sau Haret, ci pentru orice om, care reflectează asupra problemelor sociale: *factorul politic* — la noi factorul acesta a fost rezolvat prin dreptul de vot; *factorul economic* — la noi iarăși acest factor a fost frumos rezolvat prin împozitărire — și *factorul cultural*, în special educația.

Ei bine, Pestalozzi, punând problema influenței, pe care acești factori o au în opera de regenerare socială, consideră că într'adevăr o reorganizare politică, — în sensul că trebuie să se dea și maselor țărănești drepturi mai multe față de cîasa dominantă, — este necesară; că o regenerare economică, — în sensul ridicării populației țărănești dîn mizerie — este iarăși necesară, dar că *orișice reformă de ordin politic sau economic nu capătă o valoare sau o eficacitate de mare amploare, decât din momentul în care la baza acestor reforme politice și economice stă reforma culturală*. Numai dacă la baza reformei politice și economice avem reforma educației, numai atunci putem realiza și o îmbunătățire politică, și o îmbunătățire socială. Prin urmare, înainte de toate, Pestalozzi cere reforma educației și apoi, pe baza acesteia, celelalte două reforme, politică și economică.

Exact aceeași atitudine o are și Spiru Haret. Spiru Haret cere ca, în primul rând, să ne ocupăm de educație; și mai mult decât atât, el adaugă un element foarte important la ceea ce spusese Pestalozzi: cere ca, pentru a face factorul economic dependent și mai mult de cel cultural, problemele economice la sate,

În țărâtime, să fie date spre rezolvare în seama acelor-ași oameni, în mâna cărora s'au dat problemele culturale. *Învățătorul este acel, care este însărcinat cu opera culturală la sate, dar tot el este cel însărcinat cu opera economică.*

Când a fost criticată ideia lui Haret de a se da pe mâna învățătorilor băncile populare și în general de a se încredința acestora activitatea economică dela sate, s'a făcut o greșeală. Nu este adevărat că unicul motiv, care l-ar fi determinat pe Haret să ia această măsură, a fost faptul că i-au lipsit oameni pregătiți pentru conducerea acestor instituții economice. Nu! A fost și acesta un motiv, de ordin secundar, dar în primul rând Haret a încredințat elementul economic învățătorilor, pentruca astfel acest element să fie dependent de cel cultural.

Haret a spus: nu ne trebuie cămătari la sate; ne trebuie oameni de cultură. *Factorul economic nu devine moralizator decât în mâna unui om de cultură!*

Și atunci, iată-l pe Haret, luând o atitudine analoagă cu cea luată de Pestaiozzi, când cere, pedepsește răspândirea culturii în masele populare și, pe de altă parte, dependența elementului economic și politic de cel cultural. Iată câteva rânduri, în această privință, d'n frumosul și foarte importantul raport, pe care Haret l-a adresat Regelui Carol; așa de important, încât n'ar trebui să fie profesor în țara românească și student, care să se pregătească pentru a deveni profesor, fără să fi citit și aprofundat acest raport:

«Dacă învățătorul ar considera rolul său ca terminat, îndată ce a dat strict cantitatea și felul de muncă, pentru care este plătit, el ar fi un bun *funcționar*, dar nu ar merita numele de *apostol*, cu care se glorifică, și nu ar fi un bun patriot. Învățătorul trebuie să învețe și să facă mai buni, nu numai pe copii, dar pe toți cei care au trebuință să fie instruiți și luminați.

Conduși de aceste vederi și convinși că aducem țării un serviciu de prima ordine, noi ne-am sil t să ut l:zăm activitatea corpului didactic și în afară de școală, punând-o în serviciul luminării poporului și a deșteptării lui la viața intelectuală și economică mai bună»<sup>1)</sup>).

Va să zică, chiar din cuvintele lui Haret reiese că el a dat învățătorului această însărcinare mare de a aduce pe sătean la o viață culturală și economică mai bună.

Acesta este un prim element în cece privește *opera democratică* a lui Spiru Haret și cu aceasta am menționat *primul mare principiu din concepția pedagogică a lui: principiul democratic*, sau dacă vrei, *democratizarea educației*. În cadrul acestui principiu intră în primul rând *culturalizarea maselor populare și această dependență a elementului economic de cel cultural*.

Un al do lea element, tot în legătură cu democratizarea educației: pedagogii contemporani, când caută a stabili măsurile pedagogice, pe care școala le-ar putea lua, pentru a promova spiritul democratic — spre a pregăti pe viitorii cetățeni ai unei societăți democratice — se gândesc mereu în primul rând la *două condiții importante*: întâiu la acele *comunități de muncă*, în stare să dea elevilor prilejul să se ajute reciproc și fac să se desvolte în sufletul lor *spiritul de solidaritate*. Spiru Haret s'a gândit la aceste comunități de muncă, dar le-a aplicat, este drept, numai în domeniul practic: la grădini școlare, la ateliere școlare, etc.; noi ne gândim astăzi să aplicăm aceste comunități de muncă și pe domeniul intelectual.

A doua condiție, pe care pedagogii contemporani o impun școalei, pentru a promova spiritul democratic — și care la Spiru Haret a fost întrucâtva cam

1) *Spiru Haret*: Raport adresat M. S. Regelui, pag. 11 și 139.

neglijată — este aceea a *disciplinei libere în educația morală și socială*, acel procedeu, care îl face pe elev să se supună nu prin constrângere, ci din convingere. Adevăratul cetățean democrat nu se supune prin constrângere, ci din convingere. Acesta este însuși sensul și spiritul democrației.

În sfârșit, menționez al treilea aspect al democratismului lui Haret: *libera circulație a valorilor* (a tinerilor).

Spiru Haret, cu această idee, însă altfel formulată, a adus un serviciu mare operei de organizare a învățământului.

Ce însemnează libera circulație a valorilor? Înseamnă a da oricărui tânăr puțința de a-și valorifica în practică însușirile naturale de care dispune, de a pune în valoare aptitudinile sale individuale, *indiferent de clasa socială căreia aparține*. De aci a rezultat învinuirea, pe care i-au adus-o lui Haret adversarii săi, că deschidea prin aceasta un coridor mare fiilor de țărani. Departe de a constitui o vină, *acesta este marele merit al lui Haret, că deschide un coridor larg tuturor valorilor!*

Ăceastă idee presupune însă o condiție, pe care Haret începuse s'o realizeze, anume, *ideea că întreaga organizare a învățământului trebuie să fie unitară. Unitatea organică a învățământului trebuie să fie așa fel constituită, încât în acest cadru al învățământului, luat în întregimea lui, dela școala primară până la universitate, valorile sufletești să circule așa cum circulă sângele liber într'un organism dela creier până la picioare. Prin urmare, ca să poți realiza o asemenea valorificare a aptitudinilor naturale ale fiecărui individ, trebuie, ca o condiție «sine qua non», să realizezi această unitate organică a învățământului.*

2. Trecem acum la un al doilea principiu cardinal al reformei lui Haret, principiu care se leagă foarte strâns de cel dintâiu, — (promisesem mai sus că voi

arăta nu numai principiile cardinale, ci și conexiunea lor). Când vorbești de libera circulație a valorilor, implicit trebuie să fie adeptul unei *educații individualiste*, adică trebuie să fii adeptul acelei doctrine pedagogice, care cere să cercetezi cât mai conștiincios posibil individualitatea fiecărui elev, pentru a constata ce aptitudini naturale are și pentru a ști astfel în ce direcție să-l îndrepti. Prin urmare *nu poți admite libera circulație a valorilor, decât dacă admiți și concepția individualistă*. Haret era un individualist. În afară de faptul că el admite libera circulație a valorilor, — ceea ce deja dovedește că era individualist, — țin să mai adaug câteva dovezi.

Așa, spre pildă, cine dintre noi nu știe că Haret a luat măsuri, cel puțin prin lege, — dar care nu prea au fost aplicate, — *ca să se reducă numărul elevilor dintr'o clasă*, căci numai așa se poate studia și respecta individualitatea elevilor.

În această privință, să-mi permiteți să fac aci o mică paranteză: o atare măsură se impune mai ales dacă ne gândim că *studiul individualității elevului nu se poate face în mod rapid, în mod accelerat, numai prin acele faimoase teste, pe care le oferă pedagogia experimentală*.

Profesorul, ca să poată fixa individualitatea unui elev al său, trebuie să urmărească timp îndelungat *desvoltarea* însușirilor lui și nu trebuie să se conducă după un anumit moment. Prin urmare Haret a avut dreptate când a cerut reducerea numărului elevilor în clase.

În legătură cu aceasta, Haret a luat măsura desființării examenelor anuale. Din punct de vedere strict pedagogic, Haret avea dreptate.

Însfârșit, nu trebuie trecută cu vederea o idee foarte interesantă, pe care a avut-o cândva Haret, (păcat că nu s'a încercat realizarea ei decât într'o măsură foarte redusă): au existat pe vremea lui Haret niște



clase numite *clase divizionare*, la care el punea un profesor pentru partea științifică, un profesor pentru partea literară și profesorii pentru dexterități.

Ei bine, considerăm că, în ceea ce privește cunoașterea individualității elevilor, și mai ales, alături de aceasta, posibilitatea de a se realiza o *corelație între obiectele de învățământ — corelație*, după care alergăm de atâta vreme și care tot nu s'a înfăptuit — ideia aceasta a lui Haret este foarte bună. Un profesor, care tratează trei, patru sau mai multe materii în aceeași clasă, evident va reuși mai ușor să facă legătura între obiectele, pe care le tratează — pentru că acestea sunt predate de aceeaș persoană, în acelaș spirit și cu aceeași metodă — și va fi mai ușor ca să cunoască individualitatea elevilor săi, pentru că tratând obiecte mai multe și având ore mai multe, va veni mai des în contact cu elevii săi. Cred că ideia aceasta, ar putea să fie aplicată cu mare succes, cel puțin la cursul inferior.

Și acum, pornind dela acest principiu individualist să-mi dați voe să ridic o chestiune, care s'a mai ridicat și a fost discutată foarte mult în comisia programelor, anume chestiunea: liceul *trifurcat sau unitar*? Unii colegi au zis: să ne întoarcem la ideia liceului trifurcat a lui Haret. Eu voiu îndrăzni să susțin că ideia liceului unitar, mai ales cu acele mici diferențe din ultimii doi ani — la matematici și latină, — este în deplină armonie cu principiile lui Haret. Am să vă citez, în legătură cu această idee, un pasaj din acel raport, pe care el l-a adresat Regelui Carol.

El zice lucrul următor în raportul acesta: «A existat — este vorba de vremea lui, acum 40 de ani — și mai există încă tendința de a se creia școale secundare pe specialități, încă dela cl. I-a, va să zică de atunci de când elevul nu are decât 11 ani, așa cum exista în Germania: Realgymnasium, Klassisches Gymnasium, Oberrealschule etc. dela cl. I până la

a VIII-a. La noi, au existat pe alocurea gimnazii reale și gimnazii clasice».

Prin urmare Haret spune: constatăm, nu numai în străinătate, dar și la noi, o tendință de specializare a învățământului, încă dela clasa întâia.

El își manifestă spiritul lui individualist, aprobând *principlal* această idee. Și noi vom zice astăzi: aprobăm, *principlal*, această idee: să vedem însă, când ajungem la aplicarea ei în practică, ce facem?

Când ajungem la aplicarea ei în practică. Haret zice lucrul următor: nu admit să faci specializare dela cl. I-a, pentru că la clasa I-a nu se manifestă aproape de loc aptitudinile elevului. Este deci un motiv pedagogic în amânarea acestei specializări, până la vârsta de 15 ani, când elevul trece din cursul inferior în cel superior.

Acum 40 de ani Haret avea poate dreptate. Astăzi însă, menținând principiul lui Haret, admitem individualizarea, dar când? Atunci când se poate manifesta *precis* individualitatea elevului. Ei bine, după cele mai importante cercetări de astăzi, după ultimele rezultate ale pedagogiei, aptitudinile elevilor se pot deosebi la vârsta de 15 ani numai dintr'un singur punct de vedere, adică dacă elevii au înclinațiuni spre *studii teoretice*, spre gândire abstractă, sau dacă din contră au înclinațiune spre *lucruri practice*. Ori, dacă în cursul inferior al liceului sau în gimnaziu, ai dat elevului un program de activitate practică manuală în atelier, atunci ai putut să constăți dacă acel elev înclină mai mult spre studiile practice decât spre cele teoretice. Dar nu poți să spui cu precizie despre un elev de 15 ani, că el are aptitudinij pentru științele pozitive, pentru matematică sau pentru studii clasice.

Așa dar, aplicând principiile lui Haret, putem afirma că ceea ce Haret a spus față de gimnaziul real dela clasa I-a, putem noi, pe baza principiului individualist, să zicem față de liceul trifurcat. Lăsați ti-

nerii să meargă până la clasa VII-a sau a VIII-a în liceul unitar, și acolo se vor manifesta aptitudinile lor. Este destul timp de specializare în universitate.

V'aș mai aduce încă un argument foarte important, pe care-l aducem noi astăzi, dar care nu se produsese încă pe vremea lui Haret. Il schițez numai. Rolul esențial al școlii secundare nu este atât să dea elevului un material de cunoștințe, o cantitate de cunoștințe cât mai mare, ci, *în primul rând*, prin intermediul cunoștințelor, să *formeze spiritul elevului* (unii dintre colegii comisiei de programe au zis *disciplina minții*) fie prin științele pozitive, fie prin cultura umanistă sau clasică. Toți colegii au fost de acord că acesta este rolul principal al culturii din cursul secundar: să formeze spiritul elevului. Eu aș denumi această cultură *formativă*, spre deosebire de cealaltă care este *informativă*. Cultura informativă dă cultură generală, dă cunoștințe din toate domeniile; cultura formativă este aceea care dezvoltă aptitudinile naturale ale elevului, care prin urmare îi cultivă inteligența.

Este adevărat că *atât cultura umanistă* — literatura, filosofia, istoria, — *cât și cultura științifică pozitivă*, — fizica, chimia, științele naturale, la acestea adaug și matematicile, —  *dau într'un înalt grad cultură formativă*. Întrebarea este însă — și asupra acestui punct atrag atenția — dacă noi am da unui tânăr cultura aceasta formativă, formarea spiritului, *numai* prin științele pozitive, sau *numai* prin cultura umanistă, i-am da noi o *cultură formativă integrală*, i-am forma noi *spiritul integral*, sau am face ca un maestru de educație fizică, ce s'ar ocupa numai de mușchii mâinilor și ai pieptului și ar nesocoti mușchii picioarelor ?

Mi se pare că, dacă avem în vedere obiectivele celor două ramuri mari ale culturii, constatăm că nu atingem această integralitate. Ce urmărește știința

pozitivă ? Știința pozitivă ne dă cunoașterea lumii înconjurătoare pe calea simțurilor, a observațiilor externe și pe calea judecății analitice și sintetice cu privire la această realitate externă. Prin știința pozitivă, implicit se va desvolta simțul de observație externă și spiritul logic analitic și sintetic *asupra structurii lumii externe*.

Știința umanistă ne îndreaptă spiritul asupra lumii interne, asupra vieții noastre sufletești, individuale sau sociale, colective. Și atunci, studiile umaniste vor desvolta introspecția, observarea de sine și judecata logică în ceea ce privește analiza și sinteza *lumii interne*, care este alta decât cea externă. Nu este tot una să analizezi structura unei frunze, cu cercetarea personajilor dintr'o dramă de Shakespeare. Una este atitudinea spiritului într'un caz, alta este într'altul ! Prin urmare, altă cultură formativă capătă elevul, când își adâncește privirile în lumea internă. Și numai așa, folosind ambele tipuri de cultură *il formăm integral pe elev*. Acesta este argumentul hotărâtor în sprijinul ideii liceului unitar, singurul care dă această posibilitate.

3. Și acum, voi trece foarte repede asupra unui *al treilea principiu*, care este strâns legat de principiul individualist — iarăși vă dau conexiunea, — este cel, de care se face astăzi atâta caz, și anume *principiul școlii active*. La Spiru Haret găsim foarte accentuat acest principiu al școlii active.

Dela început vreau să înlătur o confuzie ! Ce trebuie să înțelegem exact prin școala activă ? Orișice școală, este activă — cine a spus că o școală este activă și alta pasivă, a spus un non sens — orișice școală activează; deosebirea stă, însă, în *genul* de activitate.

În vechea școală, elevul *primea și reproducea*. Era atunci o *activitate receptivă și o activitate reproducătoare*. Profesorul spunea lecția, iar elevul o reproducea. *Școala activă, în sensul pedagogic al cuvântului*.

este acea școală, care este și o școală creatoare. În concepția acestei școli active, găsim o activitate creatoare, pe lângă activitatea receptivă și reproductivă. — și găsim o activitate creatoare în dublu sens. Când cerem elevului productivitate, creație, putem să-i cerem două feluri de creații: sau o creație în domeniul material, — elevul care lucrează un obiect în atelier ori sădește sau altoiește o plantă în grădina școlii. face o activitate de ordin practic, material. — sau o creație, o activitate creatoare în domeniul spiritual, — elevul, care face o experiență nouă în laboratorul de fizică pe baza celor cunoscute sau elevul, care este pus să rezolve o problemă mai dificilă la matematică, sau să facă o compoziție la limba română, creiază și acela ceva, dar în domeniul spiritual.

Spiru Haret a avut în vedere și latura materială și latura spirituală a activității productive. În domeniul material, cine nu știe ce importanță a dat Haret lucrărilor, pe care le făceau elevii pe terenurile școlii, în grădinile școlare, pe terenurile agricole, sau în ateliere. În ceea ce privește activitatea spirituală, poate că mulți dintre dv. vă amintiți cum interpreta Haret rostul instrucției în școala secundară — și acestea le menționează el în special la programele de învățământ — și cum interpreta Haret examenul de absolvire a liceului:

«Ceeace caracterizează *nouile programe* față de cele vechi, este că ele nu se mulțumesc a fixa numai materiile pe clase, dar că impun și aplicarea unor metode mai raționale, potrivite fiecăreia din ele. Pretutindeni se cere ca *profesorii să nu facă apel la memoria școlărilor, decât atunci când raționamentul nu-i poate ține locul*. Peste tot se impune a se face aplicațiuni și a se desbrăca învățământul cât mai mult posibil de caracterul abstract și pur teoretic<sup>1)</sup>.

«*Scopul examenului de absolvire nu este de a do-*

1) Spiru Haret, Raport adresat M. S. Regelui pag. 208.

*vedi gradul cunoștințelor candidatului, ceea ce l-ar fi identificat cu fostul examen de bacalaureat, ci de a dovedi mai ales influența studiilor făcute asupra formării cugetării»<sup>1)</sup>.*

De altfel prin legea dela 1898, Haret a înființat Seminarul Pedagogic, în care s'a aplicat acest procedeu activist în domeniul educației intelectuale. C. Dimitrescu-Iași, fost profesor de pedagogie la Universitatea din București și primul director al Seminarului Pedagogic, a fost colaboratorul de aproape al lui Haret și a căutat să imprime acest spirit activist seminarului său pedagogic. Imi pare rău că timpul nu-mi permite ca să citez câteva exemple de profesori, care au activat în acest seminar și au respectat acest principiu.

III. Toate aceste principii mari, *democratismul, individualismul și activismul*, care se leagă strâns unul de altul în opera de reformă a lui Haret, sunt subordonate unui mare imperativ, care-l califică pe Haret nu numai ca pedagog și ca reformator, dar și ca mare român și anume, *toate aceste principii sunt subordonate principiului naționalist.*

*Haret a fost un mare naționalist.* Există un splendid studiu al lui Haret, publicat în Revista Generală a. Invățământului — prin 1907, intitulat *Educația Naționalistă*, — în care Haret manifestă principii de accentuat naționalism, dar de un *naționalism luminat și constructiv și nu de un naționalism destructiv.*

Cred că este indicat să citez câteva pasagii, pentru a inveda cât de actuală este concepția lui Haret în ceea ce privește educația națională.

De altfel, prin citatele ce vor urma, vom face pe sărbătoritul de azi să ne vorbească așa cum ar trebui să vorbească și astăzi îndrumătorii tineretului.

1) *Spiru Haret*, op. cit. pag. 221.

«Continuăm a fi de cea mai culpabilă indiferență în ceea ce privește acțiunea școlii față de elementul străin, precum și de acțiunea școlii străine la noi».

Ce facem noi față de străini?

În această privință, noi am fost totdeauna de o nepăsare și de o ușurință care îmi închipuesc că, pentru străini, trebuie să fie un continuu subiect de mirare».

Ce trebuie să facem?

«Dacă de o acțiune de desnaționalizare nu poate fi vorba, sunt alte lucruri pe care suntem datori să le facem și altele pe care nu le putem tolera:

Datori suntem a ne îngriji ca toți supușii țării să poată trăi unii lângă alții în bună înțelegere și în sentimente de stimă, dacă nu și de iubire reciprocă. *Pentru aceasta, prima condiție este ca ei să se poată înțelege în vorbă. Trebuie dar ca toți cei care trăesc sub ocrotirea statului român și a legilor lui să cunoască limba poporului dominant.*

Îngrijitu-ne-am noi oare de această datorie? Răspunsul ni-l dau satele de Bulgari, de Ruteni, de Unguri, așezați la noi de sute de ani, și în care cu toate acestea se întâlnesc nu puțini oameni, care nu înțeleg o vorbă românească. Nu era vorba să-i facem să-și uite limba lor; puteau să și-o țină, dar era de datoria noastră să nu tolerăm ca sute de ani să trăiască în mijlocul nostru o mână de oameni, care să refuze, cu încăpățănare chiar, acest modest semn de recunoștință și de prietenie, de a consimți să ne înțeleagă vorba».

Ce fac străinii la noi?

Se știe înverșunarea, cu care școlile străine din Dobrogea s'au opus a da învățământului limbei, istoriei și geografiei României locul, pe care aceste materii au drept să-l ocupe în programa oricărei școli destinate unor copii supuși români. Douăzeci de ani trecuți am stat nemișcați și indiferenți în fața acestei

rezistențe, manifestată uneori până și prin amenințări și abia ne-am îndurat să punem capăt scandalului, lucru, care ar fi trebuit făcut chiar din prima zi».

«Nu trebuia tolerat niciun moment, ca copiii supuși români să primească instrucția dela un *personal didactic ales și numit de autorități străine*. Trebuia să avem ochii în patru ca învățământul acestor copii să fie și el inspirat și îmbibat întocmai de gândurile și aspirațiile, de care suntem și noi însuflețiți. Trebuia în fine ca, *în loc să lăsăm școala să devină, în mâna altora, un mijloc de acțiune contra ideii noastre de stat, și o piedică la apropierea și înfrățirea concetățenilor noștri de orice limbă, să o facem să fie din contră, un mijloc de a prèpara și a asigura fuziunea tuturor în acelaș gând de iubire de țară, independent de deosebirea de origină*.

Când mă uit împrejurul nostru și văd cu câtă grijă alte state se preocupă de educația națională a copiilor lor de orice limbă, cu câtă severitate se opun oricărui amestec din afară în trebile lor școlare, și compar cu apatia noastră, întreruptă din când în când prin declamațiile bombastice ale câte unui rector de comedie. îmi vine să mă întreb dacă, atunci când vorbim de rolul nostru în lume, ne dăm în adevăr seama de ce spunem».

Școalele străine la noi.

«E lesne de înțeles ce fel este educația, pe care o pot avea în școli de acest fel *copiii de români*.

Sunt înstrăinați de limba lor care, dacă nu e cu totul gonită, abia are parte de un număr de ore ridicol. încredințate și acelea de multe ori unui învățător care nu prezintă nici o garanție de capacitate, dacă nu chiar unuj străin. Ca culme, se vede uneori limba română lăsată ca obiect facultativ, căci se zice: copiii știu să vorbească românește și nu mai au nevoie să o învețe. În schimb, timpul cel mai mare e consacrat limbilor străine. Și, lucru trist, sunt părinți români.



destul de inconștienți care acceptă modul acesta de creștere al copiilor lor. Cunossc în cazul acesta chiar un profesor de al statului, fiu 'de țăran, dar căruia mărirea i-a luat mințile».

«De drepturile părinților nu se poate vorbi aci. Precum un părinte nu are dreptul a-și lăsa copilul fără instrucție, cu mai mare cuvânt el nu are dreptul de a-i da o educație antinațională, care va, face dintrânsul un element înstrăinat de țară, dacă nu vrăjmaș ei, sub o formă sau alta. *Sufletul românesc trebuie să fie inalienabil ca și pământul românesc*».

Socotesc că asemenea pagini trebuiesc citite celor, care ne îndeamnă să *revizui*m manualele didactice, pentru a scoate din ele tot ce este patriotic și pentru a le da un aspect mai cosmopolit, mai internaționalist și pe alocurea mai interconfesionalist.

Naționalismul adânc simțit, profund gândit și mai ales constructiv și creiator al lui Haret trebuie să ne inspire în orientarea cea nouă, pe care va trebui s'o dăm tineretului.

În legătură cu orientarea tineretului, pot să afirm un lucru, pe bază de experiență personală. Tineretul nostru — și mă refer în special la cel universitar — cere să fie orientat și este setos de un ideal.

Este datoria noastră să răspundem la această chemare, și cred că *idealismul național și creștin al lui Haret ne-ar da astăzi cea mai bună îndrumare pentru luminarea acestor tineri*. Pentru aceasta însă s'ar impune o condiție: *școala românească întreagă, dela învățământul primar până la universitate, să fie continuu însuflețită și inspirată de un idealism național și creștin*.

## SINTEZA «INDIVIDUALULUI» CU «SOCIALUL» PRIN EDUCAȚIA NAȚIONALĂ

Unii dintre adepții concepției pedagogice naționaliste — pe care noi o susținem încă dinnainte de instaurarea regimurilor naționaliste totalitare <sup>1)</sup> — afirmă că o Pedagogie naționalistă trebuie să fie, în mod necesar, anti-individualistă. Eroare gravă. Educația nu e posibilă, decât dacă educatorul cunoaște individualitatea celui pe care vrea să-l formeze și ține seama de caracterele ei psiho-fizice esențiale. O influență din afară, neadaptată condițiilor organice interne impuse de ființa individuală, nu poate da rezultate reale, ci numai aparente: *formă fără fond*.

Și totuși, o educație națională trebuie să aibă în vedere marile *interese comune ale colectivității*, pe care o constituiesc indivizii aparținând aceleiași națiuni. Cum vom împăca imperatiivele comunității sociale naționale cu cerințele individuale? Aci e miezul problemei și în această controversă găsim o cauză principală a erorii menționată mai sus și pe care au comis-o mai ales diletanții Pedagogiei.

Desigur că nu orice formă de educație socială poate fi armonizată cu cerințele individuale. *Educația națională* însă este — după cum vom vedea mai departe — forma de educație socială cea mai adecuată unor cerinți esențiale impuse de individualitățile tuturor celor care constituiesc o națiune. Cu alte cuvinte,

---

1) Vezi: Din problemele pedagogiei moderne; Școala care ne trebuie, Pedagogia generală, ș. a.

educația națională îndeplinește dubla condițiune: a) de a realiza armonizarea indivizilor, care aparțin aceleiași națiuni; b) de a respecta cerințele esențiale ale fiecărei ființe individuale.

Iată de ce o adevărată concepție intermediară între idealul unilateral colectiv — care sacrifică pe individ — și idealul unilateral individualist — care nesocotește interesele colectivității sociale — este *idealul național*, spre deosebire de cel politic.

În timp ce idealul politic își ia elementele pentru realizarea coeziunii dintre indivizi, *din afară*, idealul național le ia totdeauna *dinăuntru*: ele sunt cerute de organismul psiho-fizic al indivizilor care constituiesc națiunea (în armonie cu concepția organicistă a educației). Acestea sunt următoarele:

1. Un element de natură bio-psihologică: *Rasa*, care-și menține identitatea și continuitatea prin *hereditate* și se manifestă prin instinct: *instinctul național*.

2. Al doilea element specific naționalului este de natură pur spirituală: Tradiția (trecutul istoric, limba, obiceiurile, credințele etc.), care se exprimă prin *idei și sentimente naționale*.

Oricare individ, aparținând unei națiuni, se simte legat de ceilalți indivizi, componenți ai aceleiași națiuni, pe baza acestor elemente de coeziune; deci Ie-gătura se face dinăuntru în afară (organic).

3. Al treilea element caracteristic, dar nu exclusiv specific, este *Eroismul*: Puterea omului de a se învinge pe sine, spre a se conforma comandamentelor conștiinței. Un exemplu: Soldatul, care își expune viața pe front, învinge cel mai puternic instinct al unei ființe, instinctul de conservare de sine, pentru a asculta glasul conștiinței sale naționale.

*Acest element eroic, educația națională îl are însă comun cu educația morală și religioasă. În adevăr: Fără eroism nu e posibilă nici formarea caracterului moral, care presupune stăpânirea de sine, adică înfrângerea tendințelor inferioare, ce se opun comandamentelor morale ale conștiinței; nici o educație religioasă, care să ducă la credința vie și activă, deoarece, prin analogie cu caracterul moral, creștinismul activ presupune puterea de a se învinge pe sine, spre a practica virtuțile religioase.*

Astfel se explică de ce într'un sistem de educație bine organizat, trebuie să existe o *strânsă legătură între educația morală, cea religioasă și cea națională.*

Cele trei elemente menționate mai sus (Rasă, Tradiție, Eroism) garantează unitatea națiunii. În afară de ele însă, fiecare om are aptitudinile sale specific individuale, pe care națiunea are tot interesul să le respecte, pentru a obține din partea individului, maximum — cantitativ și calitativ — de activitate în viața socială. Îndeosebi activitatea creatoare nu e posibilă, fără respectarea și valorificarea aptitudinilor individuale.

Așa dar, la idealul politic, indivizii care aparțin Statului sunt legați între ei prin elemente impuse din afară (Exemplu : Sistemul de educație din Rusia); *la idealul național, elementele de coeziune sunt date de cerințele organice și spirituale ale individului.* Totuși se poate întâmpla uneori, ca între idealul politic și cel național să existe armonie și anume, în cazul când normele impuse de idealul politic sunt în concordanță cu cerințele și aspirațiile naționale, așa cum le-am caracterizat în cele trei puncte de mai sus. (Exemplu: Sistemul de educație din Germania <sup>1)</sup>).

1) Vezi: *Adolf Hitler : Mein Kampf și Benze-Gröfer-Erziehungsmächte.*

În concluzie: Pedagogia naționalistă nu trebuie să ia atitudini anti-individualiste. Ea are însă dreptul și datoria să lupte contra influențelor, pe care politica de partid ar încerca să le exercite asupra operei de îndrumare a tineretului (la noi, din fericire, nu mai există asemenea politică), precum și în contra regionalismului exagerat, care poate constitui o piedică serioasă în calea realizării scopului esențial al oricărei Pedagogii naționaliste: *Unitatea spirituală a întregii națiuni.*



# Curentele pedagogiei contemporane <sup>1)</sup>

## I. Introducere.

A) *Dificultățile, ce le întâmpină cercetătorul contemporan când vrea să caracterizeze curentele pedagogiei contemporane.* B) *Necesitatea stabilirii unui cadru de principii, în care să se plaseze diversele curente pedagogice contemporane.* C) *Criterii pentru stabilirea cadrului de principii ale pedagogiei contemporane.*

## II. Realismul pedagogic.

1. *Realismul individual:* A. *Individualism și educație liberă.* a) *În ce constă realismul individual. (El. Key); b) neputința unei cunoașteri științifice a individualității, de către reprezentanții realismului individual, din lipsa de metode științifice pentru cunoașterea individualității; c) Influența metodelor de cercetare ale psihologiei contemporane, asupra pedagogiei contemporane. Observarea directă: fișa individuală; experiment: test; Observarea de sine: ancheta și psihanaliza.* B. *Pedagogia experimentală: Obiectul pedagogiei experimentale; Procedeele pedagogiei experimentale; Reprezentanții pedagogiei experimentale; Meumann, Lay. Criticile aduse pedagogiei experimentale.* C. *Pedagogia activistă.* a) *Ce se înțelege prin activism, b) Concepții asupra activismului, c) Reprezentanți ai activismului: Kerschensteiner, Gaudig.* D. *Pedagogia psihanalitică.* a) *Ce urmărește pedagogia psihanalitică. b) Aplicații pedagogice: disciplina consimțită și sublimarea.*

2. *Realismul social:* a) *În ce constă realismul social. b) Pozitivismul utilitarist: Spencer. c) Regionalism și localism. d) Critica regionalismului.*

## III. Idealismul pedagogic.

1. *Idealismul individual.* A. *În ce constă idealismul individual.* a) *Noțiunea de personalitate ca bază a idealismului pedagogic. b) Diversele interpretări ale noțiunii de personalitate în pedagogie: Personalitatea morală; Personalitatea creatoare de valori culturale.*

---

1) Prelegeri din ciclul de conferințe pedagogice organizate în anul 1934 de *Academia Comercială* din București, pentru profesorii secundari.

B. Consecințele pedagogice. a) Curentul rigorist=Paulsen, b) Curentul disciplinei libere=Foerster, c) Educația caracterului prin artă.

2. Idealismul social. În ce constă idealismul social: a) Aspectul politic; b) Aspectul etc.

## I

A. Subiectul, pe care ne propunem a-l trata în prelegerile de față, fără îndoială că prezintă dificultăți considerabil mai mari, decât cele din capitolul precedent, în care am tratat «problemele actuale ale școlii românești, cu specială privire la învățământul românesc»<sup>1)</sup>. În studiul de față, ne propunem a cerceta *curențele pedagogiei contemporane*.

De unde *problemele actuale ale școlii românești*, pentru noi profesorii se impun deseori *cu evidență*, pentru că noi trăim viața școlii noastre românești și fără să vrem ne izbim de dificultățile, prin care trece ea, și deci de problemele, pe care le pune această școală românească; nu acelaș lucru se întâmplă când e vorba de curențele pedagogiei contemporane. Dacă, de multe ori, când noi atragem atenția asupra problemelor specifice școlii românești, autoritățile școlare nu încearcă să le soluționeze, problemele revin și se impun cu atâta impetuoșitate, încât uneori pătrund dincolo de cercul nostru profesional, în publicul mare. Exemplul cel mai elocvent ni-l oferă problema orientării și educării morale a tineretului. Datorită unor întâmplări simptomatice, publicul mare, până la cel din urmă cetățean, care citește o gazetă, a ajuns să simtă că problema de competență a școlii noastre, este problema orientării morale a tineretului și aceea a studiului individualității. Iată o problemă, care s'a impus dela sine, mai întâi specialiștilor și mai apoi marelui public.

1) Vezi capitolul: Din problemele actuale ale școlii românești.



Nu este acelaș lucru când e vorba de curentele pedagogice contemporane care privesc o epocă întreagă. Deasemeni când zicem pedagogie contemporană punem probleme ce nu privesc numai școala românească, ci școala de pretutindeni. Vedem că în cazul acesta, din complexitatea vastă și variată de fenomene, care constituie mișcarea pedagogică contemporană, noi trebuie să selecționăm ceea ce este esențial, ceea ce este comun, pentru a face o caracterizare și în felul acesta a ajunge la ceea ce numim *curente pedagogice în mișcarea generală culturală*. Or, dacă este vorba ca dintr'un număr mare de fenomene, dintr'o perioadă de timp mai lungă, să desprindem ceea ce este caracteristic și esențial, condițiunea cea mai grea de îndeplinit pentru contemporanii acelei epoci, este *nevoia de perspectivă*, necesară pentru a putea distinge din noianul de date a ceea ce este esențial. Trebuie o distanță între mine observator și între evenimentele, care se petrec. Fără distanță, nu am perspectivă și fără perspectivă nu pot să prind esențialul. Chiar în lumea naturală, dacă vrem să avem perspectiva unui ținut, ne urcăm pe o înălțime și în felul acesta avem panorama, privirea de ansamblu, a regiunii. E mult mai ușor să facem caracterizarea secolului al XIX-lea, — fie că e vorba de caracterizarea literară, artistică, științifică sau pedagogică, — întrucât avem perspectivă. Caracterizarea epocii contemporane este grea, fiindcă din secolul acesta au trecut abia patru decenii, iar noi care trăim în acest timp, nu avem distanța, deci nici perspectiva necesară unei priviri de ansamblu, unei caracterizări generale.

B. Cu toate acestea, lucrul nu este imposibil, dacă vom căuta a clasa diversele fenomene ale pedagogiei contemporane într'un *cadru de principii*. Omul de știință pozitivă, când studiază fenomenele ce se

petrec în realitate — și ceea ce vrem noi să studiem este deasemenea o realitate, realitatea privită din punct de vedere pedagogic — prima sa operație este să *clasifice* aceste fenomene. Metodologia logică spune că o asemenea clasificare trebuie să fie făcută din un anumit *punct de vedere*. Cu alte cuvinte trebuie să ai un *criteriu* după care să clasifici aceste fenomene.

C. Vom căuta ca prin acel cadru principal al pedagogiei contemporane să câștigăm și criteriile, după care să clasăm fenomenele. Cum ajungem la acest cadru principal? La acest cadru cred că ajungem mai ușor, dacă plecăm dela o foarte scurtă considerație a rolului, pe care-l joacă educația în viața individului și a societății. Care este rolul acestui proces de educație? Educația pleacă dela anumite realități: — individul pedeparte, societatea pe de altă parte — și tinde să le transforme în direcția unui ideal, care bineînțeles să fie accesibil acestor realități. căci un ideal, care contrazice puterea de realizare și de evoluție a societății, ar fi un ideal utopic. În această operațiune de perfecționare a individului și societății, trebuie deci să păstrăm echilibrul între ideal și realitate. Se întâmplă totuși — și aceasta s'a întâmplat și în trecut — că aproape în orice concepție pedagogică, echilibrul acesta să nu fie desăvârșit. Aproape în niciun sistem pedagogic nu vom găsi păstrat echilibrul între realitate și ideal. Unele sisteme au înclinat balanța spre realitate nesocotind cerințele ideale sau căutând idealul în însăși realitatea, adică în dispozițiile naturale, cu care vine individul pe lume; altele sunt atât de entuziasmte de un ideal superior, încât în goana după un ideal, nesocotesc realitățile. Greu vom găsi sistemul pedagogic care să nu cuprindă ambele elemente, însă tot așa de greu vom găsi concepția pedagogică, în care

ambele să aibă aceeași importanță și să nu se pună accentul sau asupra uneia sau asupra alteia.

Așa fiind, vom putea deci deosebi în mișcarea pedagogică, o tendință realistă, *realismul pedagogic*, care pune accentul asupra cunoașterii celor două realități: individul și societatea și pe de altă parte *idealismul pedagogic*, care pune accentul asupra idealului. Dăm ca exemple din trecut, — căci prezentul îl studiem abia acum — pentru realism: individualismul lui Rousseau, care credea că pedagogia, pentru a-și ajunge scopul, trebuie să cunoască întâi individul și să-i ofere posibilitatea unei dezvoltări libere conform cu aptitudinile sale, conform cu cerințele sale naturale. Un exemplu de idealist de cea mai înaltă categorie, care a nesocotit într'o largă măsură realitățile, este Kant <sup>1)</sup>. Idealul omului virtuos, așa cum l-a conceput el, nu este în totul realizabil. Un caz curios de combinație a ambelor elemente, după cum se adresează individului sau societății, îl găsim tot la Rousseau. Acesta, când vorbește de individ, ne apare ca un realist; de aceea lui Rousseau i se zice de mulți naturalist, în sensul că ține seamă de tendințele înnăscute ale naturii individului. Când vorbește de societate, Rousseau are un dispreț suveran față de societatea timpului său și făurește un ideal de societate a viitorului. El ne-a dat în «Contractul social» idealul societății democratice, care se pare că a influențat pe promotorii revoluției franceze de mai târziu. Rousseau ne apare realist în ce privește individul, idealist în ce privește societatea. Ne mărginim la atât cu enumerarea exemplelor din trecutul pedagogiei, pe noi interesându-ne în mod special curente pedagogice contemporane.

În felul acesta am câștigat un cadru principal, cu patru despărțituri: avem realismul pedagogic, care va

1) Vezi pe larg cap. asupra lui Kant în lucrarea: Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne de G. G. Antonescu.

lua două forme, după cum se adresează societății sau individului — realism individual și realism social — și idealismul, care și el se adresează societății sau individului, deci: idealism individual și idealism social.

	Realitate	Ideal
Individ	Realismul individual	Idealismul individual
Societate	Realismul social	Idealismul social

Avem convingerea fermă că în acest cadru vom găsi loc oricăreia dintre manifestările mai importante ale pedagogiei contemporane.

## II. Realismul pedagogic

### 1. Incepem cu realismul individual.

#### A. Individualismul și educația liberă.

a) Realismul individual apare în pedagogia contemporană, chiar în pragul veacului al XX-lea, adică în ultimii ani ai secolului al XIX-lea și în primii ani ai secolului al XX-lea, printr'o manifestare individualistă de Psihologie și Pedagogie, puternic inspirată de Pedagogia lui Rousseau. Dacă ținem seama de factorii, care determină caracterul unui individ, susținea acest curent, vom constata că acești factori sunt: primul, *natura hereditară*; însușirile cu care vine individul pe lume; al doilea, influența, pe care o suferă individul dela *mediu*, înțelegând bineînțeles prin mediu, atât mediul social cât și mediul natural; al treilea, *influența sistematică*, pe care o exercită educatorul.

Din acești trei factori, individualiștii susțin, — cum susținea și Rousseau — că factorul hotărâtor este *natura individuală*: individul va fi ceea ce natura l-a

predestinat să fie. Prin urmare, educatorul trebuie să cunoască și să respecte natura individului.

Pentru a cunoaște și respecta natura individului, ei stabilesc ca principiu al doctrinei lor, *educația liberă*. Pentru a putea cunoaște pe individ, spun ei, trebuie să-i dai posibilitatea de manifestare; pentru a-i respecta natura lui, deasemeni trebuie să-l lași să se manifeste liber.

La eventuala obiecțiune, ce li s'ar putea aduce cu drept cuvânt, că dacă lași însușirile naturale să se manifeste liber, individul ar putea să se desvolte pe o cale periculoasă, în primul rând din punct de vedere moral, ei răspund: nu, pentru că omul este bun dela natură — iarăși o idee dela Rousseau —; nu, zic alți familiarizați cu rezultatele științei moderne, pentru că însușirile — și aceasta este o problemă foarte discutată — cu care se naște cineva, *nu sunt nici bune nici rele*. Cu alte cuvinte, nu au un colorit etic, ci un colorit biologic și psihologic. Oricare din aceste însușiri naturale se va desvolta în spre bine ori spre rău, după atmosfera, în care ele se formează — natural în primul rând atmosfera psihologică, sufletească — și atunci această a doua categorie de individualiști, va acorda importanță mare *mediului*.

«Creați individului un mediu favorabil pentru dezvoltarea însușirilor naturale în direcția moralității și veți fi făcut tot ce trebuie ca educatori».

De aceea scriitoarea suedeză E. Key<sup>1)</sup> susține că cea mai bună educație, pe care educatorul o poate da copiilor, este de a-și face propria lui educație, «Tu, educator, fii propriul tău educator, pentru că atmosfera sufletească, pe care o respiră copilul, să fie favorabilă dezvoltării însușirilor naturale în direcția moralității».

---

1) *Ellen Key* (1849—1926) Lucrare principală: *Das Jahrhundert des Kindes*, 1900.

Iată în câteva cuvinte această concepție a individualiștilor naturaliști, care susțineau o educație liberă.

b) Ce nu ne-au dat însă acești individualiști și ce trebuie să ne dea, mai departe, dezvoltarea pedagogiei contemporane în cadrul realismului individual?

E ușor să spui: cunoaște natura individului și respect-o! Totul e să spui *cum să cunosc* natura individului cu alte cuvinte e nevoie ca știința să ne arate care sunt procedeele științifice pentru ea, educator, să pot cunoaște individualitatea aceuia, a cărui educație vrea s'o fac. Prin urmare, ceea ce n'a dat individualismul acestor «rousseau-iști» este tocmai modul de cercetare științifică a sufletului elevilor noștri. Această lacună o împlinește cu prisosință pedagogia timpului nostru.

c) De unde pleacă pedagogia contemporană, pentru a să răspundă acestor cerințe?

Punctul de plecare îl găsim în metodele, de care se servește psihologia pentru a cerceta sufletul omnesc<sup>1)</sup>.

E cunoscut că metodele psihologice de cercetare sunt trei. Le vom expune, nu în ordinea, în care sunt menționate în psihologie, ci în ordinea, în care au influențat pedagogia.

Avem mai întâi *observarea directă* a semenilor noștri: observarea după expresie, după manifestări, după gesturi, după lucrările, pe care le produce cineva, ș. a. m. d.

Al doilea mijloc, pe care ni-l oferă psihologia contemporană este *experimentul*, care, după cum știm, se deosebește de observare prin aceea că *provoacă* anumite fenomene sufletești la persoana asupra căreia experimentăm, uneori *izolează* o funcție sufletească de alta, alteori *modifică* fenomenele naturale.

În fine, al treilea mijloc fundamental al psihologiei,

---

1) Vezi capitolul: Problemele actuale ale școlii românești.

este *observarea de sine*, auto-observarea, sau cum i se mai zice: introspecția. Fiecare din noi, printr'o repercușiune a conștiinței noastre asupra ei însăși, poate să-și dea seama de fenomenele, care se petrec în sufletul său și poate să comunice observarea. făcută și în acest fel se servește știința.

Așa dar: *observarea directă, experimentul și introspecția.*

La ce a dus observarea directă în cadrul pedagogiei contemporane? A dus la ceea ce numim astăzi *fișa individuală*<sup>1)</sup>.

Observarea aceasta a elevilor noștri trebuie să se facă nu întâmplător, ci în mod sistematic, după anumite norme; și aceste norme sunt fixate într'o fișă individuală, care este dată dirigintelui clasei, cel care ar trebui să se ocupe în mod special cu studiul individualității elevilor săi.

La ce a dus a doua metodă, experimentul?

A dus la ceea ce numim astăzi *pedagogie experimentală*. Aplicarea experimentului în cercetarea sufletului elevilor noștri, a culminat cu ceea ce numim astăzi *test*. Test, cuvânt de proveniență englezească, înseamnă probă. Testele sunt probe, la care supunem pe elevii noștri, pentru a le cerceta diversele funcțiuni sufletești.

În sfârșit, la ce a dus a treia metodă, observarea de sine?

A dus la două procedee de metodologie și anume, mai întâi, la *anchetă*. Când facem o anchetă, punem elevilor noștri anumite chestiuni asupra vieții lor sufletești, chestiuni, la care ei nu pot răspunde decât pe bază de auto-observare. Ei trebuie să se controleze pe sine ca să poată răspunde la întrebările ancheta-torului.

---

1) Vezi Fișa individuală alcătuită de Institutul Pedagogic Român și editată de Cartea Românească.

Al doilea aspect, pe care-l ia observarea de sine în cadrul pedagogiei de azi, este o manifestare de ultim moment și anume, aplicarea metodei *psihanalitice*<sup>1)</sup> în studierea sufletului elevilor noștri.

Vom reveni asupra psihanalizei, deocamdată însă, o lămurire scurtă. Psihanaliza, în psihologie și pedagogie, își propune să studieze acele fenomene, pe care le numim subconștiente, fenomene, care se află în subsolul conștiinței noastre și de acolo influențează viața sufletească conștientă. Nu putem să cunoaștem pe deplin conștientul, decât dacă încercăm să pătrundem acest subconștient. Această pătrundere se face de obicei, pornind dela conștient, pe cale de asociație, până la subconștient. Prin urmare, prin analiza psihologică, care pornește dela conștient la subconștient; de aceea s'a zis *psihanaliză*.

Ei bine, întrucât s'a constatat că și în viața elevilor noștri — mai ales la vârsta adolescenței, în epoca pubertății și după această epocă — subconștientul joacă un rol important, s'a produs o mișcare în favoarea unei *pedagogii psihanalitice*.

Așa dar, imperativul pedagogic al cunoașterii individualității era bun, dar nu suficient, căci lipseau mijloacele de cunoaștere și respectare a realității psihice. Azi se dau și mijloacele științifice pentru a putea cunoaște individualitatea elevului.

Ei bine, din aceste patru procedee metodice: fișa individuală, experimentul cu teste, ancheta și cercetările psihanalitice, două au dus la *curenți* mari în pedagogie și anume:

Experimentul a produs un curent important în pedagogia contemporană, cunoscut sub denumirea de *pedagogia experimentală*.

Psihanaliza, un curent de ultim moment, care abea

---

1) Vezi G. G. Antonescu : Psihanaliză și Educație. Ed. Casei Școlilor. Idem: Educația morală și religioasă în școala românească. Ed. Cultura Românească.



începe în psihologie, va prinde și mai mult în pedagogie, dacă va renunța la exagerarea pan-sexualistă a inițiatorului Freud.

În strânsă legătură cu pedagogia experimentală, găsim un alt curent foarte important în pedagogia contemporană: *curentul școlii active*.

Dacă acest curent al școlii active a reușit să pătrundă în practica școlii, după cum a pătruns de atâtea secole în teorie, aceasta se datorește, nu în totul, dar într'o largă măsură, cercetărilor de pedagogie experimentală. Când vom studia pedagogia experimentală, vom vedea cum unul din cei mai de seamă reprezentanți ai ei arată prin cercetări experimentale asupra adolescentului și copilului, că tendința către activitate, către activitatea productivă, creia toare, este *tendința fundamentală* a sufletului elevilor noștri și prin urmare, numai o școală activă poate pretinde să corespundă structurii acestor suflete.

Așa dar, pedagogia experimentală alături de școala activă și noul curent al psihanalizei și împreună cu individualismul naturalist, sunt cele patru curente, care constituiesc cadrul realismului individualist.

**B. Pedagogia experimentală.** Să trecem la o scurtă caracterizare a *pedagogiei experimentale*.

a) Care este obiectul pedagogiei experimentale? Care sunt procedeele metodologice mai importante aplicate în pedagogia experimentală și care sunt reprezentanții mai de seamă ai ei?

În ce privește *obiectul*, atragem atenția asupra unei erori, care se face de a se vorbi de pedagogie experimentală, deci de procedeele experimentale în școală, numai cu referire la sufletul elevului. Cu alte cuvinte, după această concepție, obiectul pedagogiei experimentale ar fi numai studierea structurii și funcționării elevilor noștri.

Fără îndoială, că aceasta este latura cea mai im-

portantă și covârșitoare în pedagogia experimentală. Dar, alături de sufletul elevului nostru, mai avem de cercetat două domenii, care fără îndoială sunt profund și intens condiționate de sufletul elevului nostru și anume: *programul și metoda*. Acestea fără îndoială că trebuie să fie alcătuite în armonie cu cerințele sufletești ale elevului, dar atât nu e suficient. Programul, oricât ar fi respectată teoreticește psihologia vârstei, căreia ne adresăm, înainte de a fi decretat bun, trebuie să *fie experimentat în școală*. Adevărata administrație școlară nu are misiunea de a decreta bună o programă, oricât de bine ar fi întemeiată teoreticește pe psihologia infantilă și a adolescenței, dacă nu a fost suficient experimentată în practică.

Și înfârșit, *metoda de învățământ*.

Desigur o metodă de învățământ va fi și ea determinată *dela început*, chiar teoreticește, de psihologia vârstei, căreia se adresează. Va fi o diferență bunăoară între metoda, pe care o aplicăm copiilor din grădinița de copii, de metoda aplicată copiilor din învățământul primar, celor din cursul secundar, celor din ultimul an de învățământ secundar și studențimii. Sigur că în determinarea metodei, vom ține seama de datele psihologice stabilite cu privire la aceste vârste.

Însă — oricât am respecta aceste cerințe — nu ne este îngăduit să adoptăm o metodă până n'o experimentăm.

*De aceea, în ce privește obiectul pedagogiei experimentale, vom avea aceste trei mari ramuri importante: sufletul elevului, programul și metoda.*

b) Care sunt aspectele și procedeele mai importante ale experimentului pedagogic?

Mai întâi vom face deosebirea între ceea ce în psihologie numim *experiment indirect* și *experiment direct*. Experimentul indirect caută să studieze o manifestare de ordin sufletesc, prin intermediul unei manifestări fizice corespunzătoare. Admitem cu toții în-

destructibila legătură dintre viața sufletească și cea fizică. Omul este o ființă psihofizică. Nu putem să negăm corelația dintre fenomenele fizice și cele sufletești; adeseori cercetăm un fenomen fizic, pentru a putea găsi lămuriri asupra fenomenelor sufletești corelative. Spre exemplu, cazul cel mai frecvent, ca să studiem gradul de atenție al elevului, — deci, fața negativă, gradul lui de oboseală intelectuală — îi măsurăm energia musculară. Avem pentru aceasta un aparat, care se cheamă dinamometru.

Dacă elevul manifestă o energie musculară mai mare, conchidem că este mai odihnit; dacă energia musculară după un timp de activitate îi va scădea, conchidem că a scăzut și cea intelectuală.

Opusul acestui experiment, este experimentul direct. Apelăm direct la manifestările sufletești. Dacă, spre exemplu, facem următorul experiment: vreau să constat cât de mult v'a obosit prelegerea mea de azi. Aș fi putut să vă rog să faceți înainte de prelegere anumite calcule aritmetice — de ex. o adunare — și să calculez greșelile. După prelegere: alt calcul. La prima probă numărul greșelilor va fi probabil mai mic ca la cea de a doua. Diferența arată gradul de oboseală. Acesta este un procedeu, care se adresează direct vieții sufletești, fără intermediul elementului fizic.

O a doua categorie de experimente, o constituie experimentul *individual* și cel *colectiv*.

Spre exemplu, experimentul cu dinamometrul, nu poate să fie decât individual; fiecare elev trebuie să-și facă proba la aparat.

Experimentul celălalt — cu calculul — pe care l-am dat, este colectiv, se face simultan cu o clasă întreagă.

Experimentul, fie colectiv, fie individual, poate fi considerat, în anumite condițiuni, drept *test*.

Inclinăm să numim *test*, proba, care se caracterizează prin mare rapiditate; de altfel rapiditatea este

un procedeu mai mult american. Desigur că această rapiditate, această pretenție ca printr'o probă de scurtă durată să stabilim gradul de dezvoltare sufletească, este exagerată și nu duce la rezultate bune. De altfel, asupra acestei chestiuni vom reveni când vom face aprecieri critice.

c) Înainte de a încheia prelegerea de față să facem o foarte scurtă introducere la a treia problemă care privește pedagogia experimentală:

*Reprezentanții ei mai de seamă.*

Adevăratul întemeietor al psihologiei experimentale a fost marele filosof și psiholog *Wundt*<sup>1)</sup>.

*Wundt*, cam între 1870—1880, deci în ultimul pătrar al veacului al XIX-lea, a început să facă cercetări experimentale în domeniul psihologic și în special în acel domeniu, care aparține vieții sufletești periferice: fenomene, care sunt la pragul vieții sufletești și deci mai aproape de fenomenele fiziologice. De aceea se vorbea de o psihologie fiziologică.

*Wundt* face primele încercări într'un laborator particular la Leipzig. Pe baza rezultatelor obținute, acest laborator este transformat în *institut de psihologie experimentală*. Acest institut a dat rezultate atât de bune, încât în scurtă vreme asemenea institute se înființează și la alte Universități — mai întâi în Germania și apoi în alte țări — așa încât astăzi se poate spune că nu există Universitate mai importantă, care să nu aibă institute sau laboratoare de psihologie experimentală.

Țin să relev două note caracteristice ale concepției lui *Wundt*, foarte importante din punct de vedere pedagogic.

*Wundt* credea, din motive de ordin teoretic, fără

---

1) *W. Wundt* (1832—1920): Filosof; Profesor la Universitatea din Leipzig. Întemeietorul Institutului de psihologie experimentală. Lucrări principale: *Grundzüge d. physiologischen Psychologie*, 1873; *Grundriss d. Psychologie*, 1896; *Völkerpsychologie*, 1900, etc.

să fi făcut încercări practice, că procedeul experimental nu se poate aplica la copii, ci numai la oameni mari.

Vom vedea că unii dintre cei mai distinși elevi ai lui Wundt, printre care E. Meumann <sup>1)</sup> au dovedit prin experimente de laborator că Wundt a comis aci o eroare. Mai întâi — zic urmașii lui Wundt, care se ocupă și de probleme pedagogice, — la copil este greu să aplicăm introspecția. Pentru un om mare este mai ușor să-și observe sufletul; al doilea, copilul și adolescentul reprezintă un subiect de experimentare mai docil în mâna experimentatorului, decât omul mare. Și Meumann are dreptate.

Intr'adevăr, impunem persoanei asupra căreia experimentăm anumite atitudini; la omul mare, intervine tendința inhibitorie de a nu se supune atitudinii, pe care vrem noi s'o provocăm, pe când copilul se supune.

Insfârșit o altă notă caracteristică, foarte importantă pentru Wundt, este că el n'a fost numai un psiholog experimental, ci a fost și un mare filosof și dacă rezultatele cercetărilor sale au fost atât de strălucite, faptul se datorește în primul rând *spiritului sau filosofic*.

Chiar când procedeul metodologic a fost bun, prelucrarea datelor presupune un factor personal de primă importanță, presupune intervenția reflexiunii filosofice. Cine se mărginește numai la date experimentale, fără să le prelucreze în spirit filosofic, nu

---

1) Ernst Meumann a trăit între anii 1862—1915. A fost profesor la Zürich, Königsberg, Münster, Halle și Leipzig. La Leipzig a lucrat alături de Wundt. Din anul 1911, îl găsim activând ca director într'un laborator de pedagogie experimentală al unei societăți științifice din Hamburg, societate ce mai târziu se transformă în Universitate. A întemeiat revistele: „Archiv für die gesammte Psychologie”, și „Zeitschrift für pädagogische Psychologie u. experimentelle Pädagogik”. Lucrări pedagogice mai importante: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik u. ihre psychologischen Grundlagen (1914—1920); Abriss der experimentellen Pädagogik (1920).

realizează mult și se pare că aceasta este una din greșelile multor psihotehnicieni de azi; ei nu se ridică destul de sus, ci mai de grabă renunță la reflexiunea filosofică.

Dacă m'au impresionat lecțiile de psihologie ale lui Wundt, m'au impresionat mult mai mult lecțiile de filosofie. Nimeni nu se înalță atât de sus ca Wundt, când era vorba de caracterizarea lui Descartes, lui Spinoza, lui Leibniz sau Kant.

Cred că datorită tocmai spiritului filosofic, a adus Wundt servicii atât de importante psihologiei experimentale.

Ce influență a exercitat Wundt asupra elevilor săi, care au activat în domeniul pedagogiei experimentale, se va arăta în prelegerea următoare.

## Pedagogia experimentală și activistă.

În prima noastră prelegere, am arătat care este cadrul principial în care ar putea fi plasate fenomenele atât de complexe, care constituiesc mișcarea pedagogică contemporană și spuneam că am putea face o deosebire importantă, între *realismul pedagogic* și *idealismul pedagogic*.

Realismul pedagogic pune accentul asupra cunoașterii și respectării realității de care se ocupă educatorul, adică individul și societatea.

Idealismul este concepția care insistă asupra realizării unui ideal, chiar dacă ar trebui să forțăm cele două realități ca să atingem idealul.

Fiecare dintre aceste două ramuri mari, vor avea natural două subdiviziuni.

Realismul, va fi *individual*, când pune accentul asupra cunoașterii și respectării individului, și *social*, atunci când pune accentul asupra realității sociale.

Tot astfel vom găsi în celălalt domeniu: *idealismul social* și *idealismul individual*.

Odată acest cadru constituit, ne-am ocupat de concepția realismului individual și, în cadrul realismului individual, de concepția unui individualism naturalist, care insistă asupra cunoașterii și respectării individualității elevului, dar prezintă marea lacună, că nu ne dă mijloace științifice prin care am putea studia această realitate care este individul. Astfel am trecut la stabilirea metodelor de cercetare a individualității

și a curentelor noi, care au apărut în cadrul realismului individual și în legătură cu acele metode.

Am văzut că pornind de la metodologia psihologică obținem în pedagogie patru directive metodologice: *fișa individuală, experimentul, ancheta și psihanaliza*. Din acestea, două au reușit să provoace curente mari în pedagogie și anume experimentul a dus la curentul pedagogiei experimentale, iar metoda psihanalitică a produs un curent pedagogic psihanalitic, incipient încă, dar care va pătrunde și va duce la rezultate importante.

În strânsă legătură cu pedagogia experimentală spuneam că s'a intensificat un curent — vechi în teorie dar nou în practică — numit *curentul școlii active; pedagogia activistă*.

Ziceam că pedagogia experimentală a scos în evidență importanța covârșitoare, în viața sufletească a copiilor și adolescenților, a tendinței spre activitatea creatoare. Ori aceasta este la baza școlii active.

În felul acesta prin urmare, am arătat care sunt curentele importante în cadrul realismului individual și am început să ne ocupăm de pedagogia experimentală. V'am arătat care este obiectul pedagogiei experimentale. Am văzut că experiment facem, nu numai când studiem sufletul individului, ci și când este vorba de programă sau metodă.

Avem deci trei obiecte: sufletul individului, programa de învățământ, metoda de învățământ. Am arătat aspectele mai importante, ale experimentului pedagogic: deosebirea experimentului indirect de experiment direct, după aceea experimentul individual și experimentul colectiv.

Zicem că experimentul individual și colectiv pot să ducă la acea formă rapidă, care a fost denumită *test*.

La sfârșitul prelegerii precedente, am arătat că adevăratul întemeietor al metodei experimentale în



psihologie a fost *Wundt* și am menționat caracteristica gândirii psihologice a lui *Wundt*, în raport cu gândirea filosofică: interpretarea datelor realității căpătate pe cale experimentală, prin reflexia superioară filosofică.

Trecând mai departe ne vom ocupa de reprezentanții pedagogiei experimentale și mai ales de cei care sunt inspirați de *Wundt*.

Vă citez pe cel mai important dintre ei: *Ernst Meumann*.

A fost elevul lui *Wundt* și s'a consacrat mai mult cercetărilor de psihologie pedagogică. Apoi și-a lărgit cercul de activitate, ocupându-se și cu altfel de cercetări pedagogice. Caracteristic lui *Meumann*, este tocmai acea legătură dintre metoda experimentală de o parte și interpretarea filosofică de altă parte. E drept că în ce privește pătrunderea filosofică, *Meumann* nu a atins profunzimea lui *Wundt*. Iată câteva puncte esențiale din opera lui, care totdeodată sunt și cele mai caracteristice.

Întâi: *Meumann* apelează la anumite științe ajutoare pentru pedagogie, care prin natura lor depășesc domeniul metodei experimentale și anume: Etica, Estetica, Logica; pe alocuri admite chiar și Teologia, atunci când este vorba de stabilirea scopurilor educației, și idealului suprem al ei.

Al doilea: în ce privește obiectul pedagogiei experimentale, *Meumann* îl extinde dela studiul individualității elevului, asupra didacticei generale și speciale din învățământul primar și secundar.

Al treilea: *Meumann* nu este un exclusivist în ce privește aplicarea metodei experimentale, ci experimentului îi alătură observarea directă. Cu alte cuvinte, după *Meumann*, dacă vrei să faci o inducție serioasă, trebuie să te servești de ambele metode și de experiment și de observarea directă, aplicată zi cu zi, în mod conștiincios.

Și în sfârșit, al patrulea punct important pentru înfluența pe care Wundt a exercitat-o asupra lui Meumann, constă în faptul că admite și o pedagogie filosofică, în ce privește partea *normativă*. Meumann zice: «o pedagogie pur inductivă este inadmisibilă, după cum inadmisibil este și apriorismul pedagogic». E unilaterală și insuficientă pedagogia, care pleacă dela faptele privind realitatea, fără să procedeze și deductiv, adică să plece dela ideal spre realitate; dar absurd ar fi și un apriorism pedagogic, care stabilește scopul și calea de urmat dela început, înainte de cunoașterea realității. Prin urmare un sistem pedagogic conștiințios, va trebui să admită și inducția și deducția; aceasta o impune spiritul filosofic în pedagogie <sup>1)</sup>.

Vă citez acum un al doilea reprezentant al pedagogiei experimentale, care aduce o altă notă caracteristică- W. Lay <sup>2)</sup>. El este cel care leagă strâns pedagogia experimentală de școala activă și care face astfel tranziția dela curentul pedagogiei experimentale la curentul școlii active.

Iată de unde pornește Lay: Dacă considerăm contactul individului cu lumea înconjurătoare, vom vedea că acest raport dintre individ și lumea înconjurătoare se caracterizează atât din punct de vedere biologic cât și din punct de vedere psihologic, prin trei procese, care împreună constituiesc o unitate și anume: *percepția, prelucrarea și acțiunea exterioară*.

Primum impresiuni pe calea nervilor sensoriali; ele sunt prelucrate de creier, care comandă apoi mișcarea. Deci: *percepție, prelucrare și expresie*. Sunt trei procese care constituiesc o unitate și care, încă odată,

1) Operele mai importante ale lui Meumann sunt: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik. 3. Leipzig, 1911—1914. Intelligenz und Wille. Ed. II Leipzig, 1920. Abriss der experimentellen Pädagogik. Leipzig, 1914. Vezi și nota dela pag. 199.

2) W. A. Lay, trăiește între anii 1862—1926. a fost profesor la școala normală din Karlsruhe. Lucrări pedagogice mai importante; Experimentelle Pädagogik. Ed. III. 1918; Experimentelle Didaktik. Ed. IV. 1920. Die Tatschule. Ed. II. 1921.

caracterizează atitudinea individului în raport cu lumea înconjurătoare.

Ei bine, dacă din punct de vedere biologic și psihologic aceste trei procese constituiesc o unitate, ele trebuie, și din punct de vedere pedagogic, să formeze o unitate. Ş'atunci nu-i mai este permis dascălului să-i dea elevului numai impresiuni, să-i toarne cunoştinţe cu pâlnia, ci trebuie să aibă în vedere și celelalte două procese: prelucrarea materialului de impresii pe care l-a primit, în centrul conştiinţei sale și elaborarea, prin realizări personale, de natură spirituală sau materială.

Iată precis exprimată părerea lui Lay: «Fiziologia «ne învață că în mișcarea reflexă în actul instinctiv «și voluntar, procesul nervos *sensoric*, care se manifestă din afară înăuntru, cel central *sensorico-motoric* și procesul nervos-*motoric* care activează în afară, constituiesc împreună o unitate. Această unitate «este la baza tuturor actelor de percepție, gândire, simțire și voință». (Vezi graficul, fig. 1, pag. 206).

În mișcarea reflexă, în actul instinctiv ca și în actul de voință fenomenul nervos sensorial care merge din afară înăuntru (s b), fenomenul nervos central, sensorico-motoric (s s și m m) și procesul nervos motoric, care duce în afară (m b), constituiesc împreună o unitate și această unitate stă la baza tuturor actelor de observare, gândire, simțire și acțiune.

Psihologia ne arată că orice intuire, reprezentare și gândire, orice sentiment și volițiune, manifestă tendința de a ajunge la o mișcare, sau de a împiedeca o mișcare<sup>1)</sup>. Prin urmare orice impresie trebuie să ducă și la prelucrare și acțiune, deci, la școala activă. De altfel interesant este cum vede el didactica prin prisma acestor trei procese. Impresiei îi corespunde în domeniul didactic: observarea, intuiția, interesul, a-

1) W. A. Lay: Experimentelle Pädagogik, pg. 20—21.

tenția, diversele categorii de senzații și percepții. Elevul trebuie să primească cunoștințele cu interes și cu atenție.

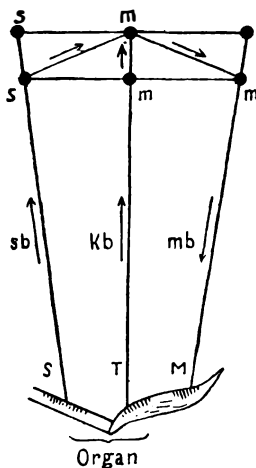


Fig. 1.

*Prelucrării* îi corespund: memoria, judecata logică și orarul, adică organizarea activității școlare;

*Expresiei*: lucrul manual, desenul, scrisul, cititul, compozițiile literare, prin urmare nu numai lucrările materiale, ci și creațiile intelectuale, compoziția, problemele matematice și cântul.

Deși acestea sunt tipurile cele mai caracteristice nu putem lăsa nemenționați și alți pedagogi importanți, care însă să se ocupe aproape exclusiv de latura psihologică, adică de studiul individualității și

mai puțin de problemele didactice. Cităm pr'ntre aceștia pe W. Stern <sup>1)</sup>, A. Binet <sup>2)</sup>, Ed. Claparède <sup>3)</sup>.

Și acum facem două mențiuni critice, care vor facilita tranziția la aplicarea pedagogiei experimentale în domeniul metodei și programului. Voiu avea ocazia să vă expun și câteva date asupra unor experiențe în acest domeniu, făcute la noi în țară. Criticile care se aduc metodei experimentale sunt numeroase; eu însă, menționez numai două dintre ele, de care am nevoie pentru această traziție. O primă critică: s'a zis că experimentul provoacă — nu totdeauna dar adeseori — o *atitudine sufletească artificială*, întrucât omul asupra căruia experimentăm, prin faptul că ne cunoaște intenția noastră de a-l supune la o probă, nu ia atitudinea pe care o are în mod normal și obișnuit în viață, ci o atitudine trucată, adaptată la împrejurări.

Iată o analogie: vrei să-ți faci fotografia; dacă știi că ești fotografiat, iei o poziție forțată, nenaturală; dacă cineva vrea să-ți prindă atitudinea naturală, te fotografiază instantaneu, fără să știi.

A doua critică, referitoare la experiment, mai ales sub forma atât de uzitată astăzi a *testelor*, adică a procedeelelor rapide.

Vrem să constatăm dacă un elev la vârsta de 12

1) *William Stern* s'a născut la Berlin în 1871. E. directorul Institutului de Psihologie dela Universitatea din Hamburg. Lucrări mai importante pentru noi sunt: *Die differentielle Psychologie in ihren method. Grundlagen*. Ed. III, 1923. *Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes*. Ed. IV, 1931. *Die Intelligenz der Kinder u. Jugendl. u. die Methoden ihrer Untersuchung*. Ed. IV, 1928. *Probleme der Schülersause, 1926. Jugendliche Zeugen; Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen*.

2) *A. Binet* (1857—1911) a fost profesor și director al laboratorului de psihologie fiziologică dela Sorbona. A publicat: *Introduction à la psychologie expérimentale. L'étude expérimentale de l'intelligence. Echelle métrique pour la mesure de l'intelligence; La fatigue intellectuelle; Les idées modernes sur les enfants*.

3) *Ed. Claparède*. Profesor de psihologie și pedagogie experimentală la Geneva, publică: *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale; L'école sur mesure. L'orientation professionnelle; Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*.

ani are gradul de inteligență al vârstei sale și atunci ne servim de anumite întrebări tipice, pe care le oferă autorul de teste; îi punem aceste întrebări și dacă nu răspunde, înclinăm a conchide că nu are inteligența vârstei sale.

Aceste probe *rapide* nu pot să constituie un mijloc sigur de cunoaștere a individualității, pentru că noi, ori cât de bun ar fi procedeu pe care îl întrebuițăm, prindem numai un *anumit moment* din viața sufletească a unui individ, momentul în care facem proba. Suntem noi însă siguri că acest moment este cel mai caracteristic în viața individului? Aci vom face iarăși o analogie cu fotografia: să zicem că un tânăr student se duce să se fotografieze, după ce a dat un examen la care a căzut; fotografia redă chipul așa cum este, dar în dispoziția sufletească în care se găsea el atunci. Studentul peste câțeva vreme se consolează și după ce face o plimbare agreabilă, se fotografiază din nou. Care e caracteristică? Prima fotografie sau a doua? Nici una nici cealaltă. Dacă însă se duce la un pictor, bun portretist, acesta îi prinde aspectul lui fizic, expresia lui, în 20—30 de ședințe, în 20—30 de zile diferite. Și atunci portretistul va extrage din sinteza acestor momente adevăratul caracter al persoanei și va realiza un portret care să-i redea expresia adevărată.

Odată precizate aceste două observații critice, țin să vă atrag atenția asupra faptului că aceste lacune ale experimentului aplicat la studierea individualității, nu privesc experimentul, care se referă la programă și metodă. Pentru ce?

Știm că o programă și o metodă nu pot fi controlate prin o experiență de o zi sau de o săptămână, ci numai printr'o experimentare continuă de cel puțin un an școlar. Prin urmare se înlătură pericolul acela al rapidității; este o experiență de lungă durată, care aproape ne face să o denumim observare experimen-

tală, căci are și caracterul observării de lungă durată și caracterul experimentului, fiind o observare provocată intenționat.

Al doilea, nu găsim nici *artificialitatea* experimentului. Pentru ce? Când noi încercăm un program, știu elevii că noi vrem să facem o experiență? Elevul urmează cursurile după programul stabilit și nu are de loc impresia că se face o încercare asupra lui; viața sufletească se desfășoară în mod normal.

Prin urmare, înlăturăm și artificialitatea și rapiditatea.

Câteva exemple. Voiu da, mai întâi, câteva din numeroasele experimente asupra programei și metodei, făcute în străinătate. Vă dau două cazuri importante, care de altfel au avut repercusiune și asupra învățământului românesc: Unul este făcut în America și poartă denumirea de Winetka, pentru că acest experiment s'a făcut prima dată într'o localitate din America, Winetka. Al doilea poartă numele de sistemul Mannheim pentru că s'a experimentat prima dată în orașul Mannheim, din Germania. Cel dintâi cu privire la program, cel german cu privire la program și metodă. Iată în două cuvinte ce dorea experimentul Experimentatorului pornea de la considerația că elevii noștri pot să manifeste un ritm de activitate diferit la diferite obiecte de învățământ, după înclinațiile lor personale. Prin urmare se ia în considerație *calitatea* aptitudinilor. Spre exemplu un elev are aptitudini speciale pentru studiile abstracte, cum ar fi matematica, și atunci la matematică va manifesta un regim de activitate mai rapid și mai intens, decât, spre exemplu, să zicem, la limbile clasice sau studiile literare în general; un alt elev, din contra, are aptitudini pentru studiile umaniste, la studiul limbilor și la literatură, va manifesta un ritm intens și va desvolta mai multă activitate. Ce facem cu acești elevi? Dacă a rămas unul repetent pentru că a luat la trei obiecte 3 și la

altele 10, îl lăsăm să repete clasa? S'a zis: *nu*. Va merge la fiecare obiect în ritmul lui, așa cum îi dictează aptitudinile sale individuale. Va putea să fie cel mai înapoiat la matematici și primul la literatură și limbile clasice sau invers. După experimentarea făcută cu acest program, s'a constatat că, aplicându-l, nu se poate respecta una din condițiile cele mai importante ale constituirii unui program școlar și anume: corelația obiectelor de învățământ, care constituie programa unei clase. Dacă elevul este la istorie în clasa 2-a, la limbile clasice în a 4-a, la matematici a 6-a, cum poți să faci corelația? De sigur că este imposibil. Ideia aceasta a dus însă la un rezultat practic foarte important și acest rezultat s'a încercat și la noi. S'a zis: pentru a nu destrăma acea țesătură care constituie corelația materiei în învățământ a unei clase, elevul să execute programul împreună cu toți colegii săi; se va distinge mai mult la unele obiecte, mai puțin la altele. Însă, la obiectul care îi este lui cel mai drag, la acela îi dăm ore speciale, în afară de program și atunci el împreună cu colegii lui care au aptitudini în aceleași direcțiuni, constituie ceea ce numim o *comunitate de muncă*; lucrează împreună sub direcția profesorului respectiv, dar în ore speciale. Unii la lucrări practice, alții la matematici, alții la lucru manual, ș. a. m. d. Această idee a comunităților de muncă în învățământul secundar s'a încercat și la noi și a dat rezultate destul de bune.

Iată cum, prin experimentarea ideii acesteia americane, s'a ajuns la o concepție bună și ușor aplicabilă.

Concepția cealaltă, care se referă și la program și la metodă, are în vedere tot aptitudinile elevilor, nu însă după calitate, ci după *grad*; adică avem în vedere gradul de inteligență al elevilor. În aceeași clasă putem să avem elevi normali, mijlocii, adică acei care constituie de obicei marea majoritate a clasei; apoi elevi — mai puțini la număr — subnormali, cu alte



cuvinte elevii a căror dezvoltare intelectuală e sub vârsta lor, întârziată în dezvoltarea lor sufletească; constatăm deasemenea că sunt câțiva elevi care au o dotație supra normală, care depășesc vârsta lor. Vom avea atunci normali, subnormali și supranormali. Este bine ca în fața acestor trei categorii, atât de deosebite de dezvoltare graduală a inteligenței, să aplicăm același program și aceeași metodă? Desigur că nu. Și atunci, s'a zis: să-i separăm, fie în școli diferite, fie în clase paralele. Am clasa X, să zicem a II-a, care prezintă aceste trei tipuri de elevi. Voiu lăsa o clasă cu număr mare de elevi pentru cei mijlocii și cu aplicarea metodei obișnuite; o clasă de supradotați, — de obicei dela mai multe școale — și o clasă de subnormali paralelă cu clasa normală. În această direcție s'au făcut și la noi unele experiențe — mai ales în inv. primar — care au dat rezultate satisfăcătoare.

Vă mai citez — pentru a încheia cu schițarea pedagogiei experimentale — câteva exemple din învățământul nostru secundar. Când s'a făcut revizuirea programei învățământului normal, prin 1924—1925, am propus în comisiunea de programe să se introducă la filosofie și pedagogie un curs de *enciclopedie filosofică*, în care să se trateze problemele metafizice. Eu experimentasem acest sistem și obținusem rezultate foarte bune. În definitiv, elevul care se găsește în pragul Universității își pune întrebarea: Care este esența lumii, dacă există Divinitate ș.a.m.d. Aceste probleme, dacă sunt tratate cu toată prudența metodică, se pot obține rezultate bune. Pe baza experimentării mele, am propus deci introducerea Enciclopediei filosofice, însă consiliul general al învățământului mi-a respins propunerea. N'am dezarmat însă și am repetat experiența cu normaliștii care pătrunseră la universitate în anul preparator al Secției pedagogice și am ajuns la aceleași rezultate bune ca în

trecut. În 1928 când s'a refăcut programa învățământului secundar, am reușit să obțin 8 sau 10 lecțiuni, iar apoi o oră pe săptămână pentru Enciclopedie, ceeace dă 20—25 de lecțiuni, în care se poate face lucru serios.

Alt exemplu: Poate ați auzit discutându-se problema dacă în programa învățământului secundar educația morală, de care se face astăzi cu drept cuvânt atâta caz, și mai ales instrucția morală, să fie făcute numai de preot, — preotul trebuie să facă morala creștină — sau să le facă și profesorul de Filosofie.

Principial am fost totdeauna de acord ca profesorii de filosofie, psihologie, sociologie etc. să facă și morala. Însă ce morală? Se știe care este etica, cu care ies unii dintre licențiații noștri în filosofie. O etică utilitaristă. Vreți morala aceasta, care îndeamnă să facem binele fiindcă ne este folositor sau pe cea idealistă, care prețuește binele pentru valoarea lui și fiindcă e dictat de conștiință, nu pentru folosul practic?

Așa dar am socotit că rezultatele vor fi dubioase și, împreună cu alți membri ai unei comisiuni de revizuire a programelor, am stabilit acest raționament: Sau profesorul de filosofie va face o morală tot cu caracter creștin, cum o face preotul și în cazul acesta vom dubla aceaș curs de morală; sau profesorul de filosofie va face un curs de etică diametral opus celui de morală creștină și în cazul acesta, datorită contradicțiilor, vom provoca la elevi scepticismul moral. Iață de ce: până atunci când universitatea va înțelege că în facultățile de Litere și Științe are datorită să-i pregătească pe tineri și pentru nevoile învățământului secundar, și ca atare să le inspire acestor viitori educatori o etică idealistă, iar nu utilitaristă, să lăsăm să facă preotul morala creștină și profesorul de filosofie restul disciplinelor filosofice. Au fost insistențe atât de multe, încât s'a admis să facă Etica și profesorul

de filosofie. Ne găsim în faza de experimentare. Să vedem roadele și apoi să luăm o hotărîre definitivă.

Și acum vreau să vă citez două experimente din domeniul metodelor, tot în învățămîntul nostru. Poate că ați auzit că în educația morală se vorbește mult de *sistemul disciplinei libere*. În loc ca elevul să poată să execute anumite acte ce i-au fost impuse, de frica pedepsei; să execute aceste acte *din convingere*. Adică, în locul supunerii prin constrângere, să obținem supunerea prin convingere, iar după convingere, să trecem la fapte prin *exercițiu de voință*. Va să zică, disciplina voită de conștiința elevului. N'am inventat-o noi; este o concepție care s'a experimentat în Germania, Elveția, America și s'au obținut rezultate bune. Ne-am zis deci: s'o experimentăm și la noi. După ce am făcut eu două experiențe cu rezultate bune; am provocat pe un elev al meu, profesor secundar și pe un alt elev, care este profesor la școala normală, să facă și ei aceste experimente, a'ât în învățămîntul secundar, cât și în școala primară. Pe baza rezultatelor obținute, am cerut răspîndirea acestei metode.

Și acum vă citez de la noi un caz mai curios de experimentare a metodelor. Este vorba de așa zisa *cutie de scrisori*, în special pentru elevii de curs superior. Elevii de curs superior — și într'o mare măsură și fetele — trec prin anumite crize sufletești. Probabil că diversele evenimente petrecute la unele licee sunt datorite și faptului că dascălii n'au fost atenți în observarea acestor stări sufletești, care se produc dela vârsta pubertății înainte. Sunt cazuri în care elevul, ori cîtă simpatie ar avea față de profesori, nu îndrăznește să pună anumite întrebări și să facă anumite mărturisiri. Nu îndrăznește mai ales în fața profesorilor, dar nici în fața colegilor și atunci s'a instituit această cutie de scrisori. Sub un număr sau o literă oarecare elevii își fac mărturisirile și le depun în cutie. Profesorul dezvoltă temele pe care le pun

aceste întrebări, în fața clasei, dacă e posibil, — fără să numească pe cel interesat pe care nici nu-l cunoaște de altfel. Când nu e cazul să desvolte în clasă, tema pusă, caută să încurajeze pe autor să vină la el pentru a-i da îndrumări, sau îi răspunde în scris, tot la cutia de scrisori a clasei.

Vă citez câteva din chestiunile puse. Experimentul s'a făcut în clasele ultime ale unui seminar teologic. E important să știți că e vorba de un seminar teologic.

O primă întrebare: dacă cineva și-a călcat grav cuvântul de onoare, poate să mai trăiască sau trebuie să se sinucidă? Evident că tema aceasta a fost tratată în clasă și s'a arătat cum poate cineva să repare o greșeală atât de gravă, fără ca să-și ia viața.

Altă întrebare: dacă există Dumnezeu? Elevul în clasa 7-a, care peste un an termina seminarul și care după câțeva vreme devenea preot, întrebă dacă există Dumnezeu!

În sfârșit o sumă de chestiuni care privesc o problemă foarte delicată, dar foarte importantă a timpului nostru: *viața sexuală*. Sunt elevi care pun întrebări foarte serioase în privința vieții sexuale; nu trebuie disprețuiți, ci îndrumați. Iată o experimentare care ar părea bizară. Dar dacă rezultatele se constată a fi bune, înființarea acestor cutii de scrisori, ar putea să ducă la foloase practice considerabile.

Înainte de a încheia această prelegere vom menționa numai câteva puncte de trecere către un alt curent al pedagogiei contemporane.

### C. Pedagogia activistă.

Curentul pedagogiei activiste este foarte vechiu în teorie.

Dvs., ca profesori, ați auzit cu toții — ca să vă dau un exemplu — de metoda socratică în învățământ; însuși numele ne trimite la Socrate, care a trăit înainte de Christos. Din pedagogia modernă a secolelor tre-

cute, am putea cita ca activiști pe Rousseau, Pestalozzi etc. În ce privește practica școlii active în învățământ, ea se realizează deabia în secolul nostru.

Iată de ce zic atâția: școala activă sau nouă; nouă în practică.

Cum se face că dela concepția teoretică s'a trecut abea acum la practică?

Am arătat cum unii pedagogi contemporani — și în special Lay — pr'in cercetările care le fac, în mod experimental, au stabilit că cea mai importantă, cea mai esențială pornire a sufletului copiilor și a tinerețului, este *pornirea spre activitatea productivă, creatoare*.

Dar atunci școala trebuie să pună accentul tocmai asupra acestei activități productive și creatoare. De aceea zice Lay: Nu numai impresia, ci prelucrarea și activarea prin lucrări, fie spirituale, fie materiale, trebuie să fie scopul școlii active. Prin urmare, se face tranziția directă dela pedagogia experimentală la școala activă.

## Pedagogia activistă și psihanalitică.

La sfârșitul prelegerii anterioare am arătat cum de la pedagogia experimentală se face tranziție spre curentul școlii active și am atras atenția, în mod special, asupra pedagogiei experimentale a lui Lay, care a scos în evidență cele trei procese — impresie, prelucrare și expresie — care se produc când luăm contact cu lumea din afară.

Acum, continuând ne vom întreba; mai întâi, ce se înțelege precis prin școala activă? al doilea: care sunt concepțiile mai importante, și al treilea: câțiva reprezentanți mai de seamă ai școlii active.

a) Când zicem școala activă ar însemna că există și o școală inactivă. În realitate, în orice școală se lucrează, orice școală este activă, deci nu avem să facem o deosebire între activitate și inactivitate, sau activitate și pasivitate. Când vorbim de activitate putem înțelege o *activitate receptivă și reproductivă*, sau o *activitate productivă și creiatoare*.

Primesc cunoștințe de la alții și le reproduc, deci reproduc ceea ce am primit; aceasta caracterizează activitatea școlii vechi: o activitate receptivă, reproductivă. Dacă, din contra, vorbesc de o activitate *creiatoare*, am caracterizat adevărata școală nouă activă. Școala veche transmitea cunoștințe pe care elevii le reproduceau, iar școala nouă caută să provoace pe elevi la creațiuni, atât în timpul lecțiilor cât

și în lucrările lor particulare. Așa trebuie înțeleasă activitatea.

b) Acum, pornind dela această noțiune, vom ajunge la două concepțiuni deosebite. Unii au spus: dacă este vorba ca elevii să se producă prin diferite realizări personale, acestea trebuie să aibă un caracter practic material. Elevii, spre exemplu, au învățat ceva la botanică sau la fizică, ei să facă aplicațiuni în grădina școlii, să lucreze ceva în atelierul școlar: *lucru manual*. Cu alte cuvinte: producția personală a elevilor să se realizeze prin intervențiunea activității fizice și mușchiulare.

Iată de ce această concepție a școlii active, care înțelege să acorde preponderența lucrărilor practice, a fost denumită și *concepția materialistă* a școlii active.

Acesteia i s'a opus o altă concepție: Noi nu suntem activi în sensul productiv creiator, numai când desfășurăm o activitate fizică mușchulară. Oare intelectualul, care stă la birou și lucrează cu mintea, sau elevul care e pus să rezolve anumite probleme, nu pot face o activitate creatoare?

Deasemeni, elevul care face o compoziție proprie, nu este activ productiv? De sigur că este activ în *domeniul intelectual*. Astfel se produce un curent al școlii active, care pune accentul pe activitatea spirituală.

Reprezentanții acestei școli care poate fi numită și *intelectualistă* — caută să obțină două realizări diferite. Una în timpul clasei: când profesorul își predă lecția cea nouă, în loc să transmită el ideile cele noi, caută — acolo unde se poate bine înțeles — să provoace pe elev să descopere el ideia nouă. Aceasta este cunoscuta metodă socratică. Apoi, dacă elevii au produs ceva nou în timpul lecțiunii, dacă au ajuns la stabilirea unor reguli sau legi științifice, pot să le dau lucrări de aplicare, pe care ei le *execută acasă*

și le prezintă profesorului pentru control. Acesta este cel de al doilea aspect.

Prin urmare cunoaștem până acum două concepții ale școlii active: Cea materialistă și cea intelectualistă. Nici una, nici cealaltă nu reprezintă cea mai înaltă concepție a școlii active. Trebuie să admitem ca definitiv triumful unei a treia concepții: *școala activă integrală*.

Ce se cuprinde în această școală activă integrală?

S'au găsit oameni de școală, care să conecteze primele două concepții; școala activă integrală ar fi în acest caz o sinteză a lucrului manual cu cel intelectual.

Totuși această sinteză a activității intelectuale cu activitatea practică, nu ne duce la ceea ce înțelegem noi astăzi prin «școala activă integrală». O școală activă, ca să fie integrală, trebuie să facă apel la activitatea productivă a elevilor pe toate domeniile, nu numai pe cel fizic și pe cel intelectual.

*În domeniul educației morale și religioase*, școala activă pune în acțiune toate funcțiile sufletești. Astfel: apelez la intelect când vreau să conving pe elev de valoarea principiilor morale; apelez la voință, pentru a-l determina pe elev să facă exerciții de voință, punând în aplicare principiile, pe care le-a adoptat cu propria sa conștiință. Li conving pe elevi, spre ex. că principiul stăpânirii de sine este un principiu moral, care trebuie aplicat continuu și întărit prin exerciții de voință.

Punerea în practică a exercițiilor de voință este o problemă neglijată prea mult în practica școlii noastre. Dar, tot în legătură cu educația morală și religioasă trebuie să punem în activitate și sentimentul.

Cum vom proceda? Vorbindu-i de *sentimentul de iubire a aproapelui* (evident că se poate vorbi de acesta și la ora de religie, în lecătură, spre exemplu. cu viața și activitatea lui Iisus Christos), îl vom face



pe elev să și trăiască acele *sentimente*, ori de câte ori această trăire e posibilă.

Inițiatorul acestei metode în pedagogie este Rousseau.

Rousseau spunea: dacă vrei să cultivi sentimentele morale, pune-l pe om în fața suferințelor omenești.

În fața oamenilor bolnavi, în fața oamenilor săraci, el va *trăi* sentimentul de milă.

Ei bine, în școală nu sunt elevi săraci, nu sunt elevi care se îmbolnăvesc și care se bucură când se interesează cineva de ei? Indemnând pe elevi să ia parte activă la suferințele colegilor lor, consolându-i și ajutându-i, îi fac să trăiască sentimentele altruiste.

În sfârșit, *în domeniul estetic*. Profesorul de desen se mărginește adeseori a aduce un model de gips, pe care elevul îl copiază, la muzică se reproduce o melodie. Aceasta nu este educația estetică în spirit activist.

În școala activă, educația estetică are două sensuri: întâi facem pe elev să trăiască emoția estetică; îl deprindem pe elev să contemple opera de artă. Or, când contemplăm o operă de artă, ea nu devine pentru noi frumoasă, decât dacă o însuflețim cu propriile noastre stări sufletești, în special cu sentimente.

Sentimentul durerii, spre exemplu, reprezentat într-o operă de artă, îl proiectăm noi asupra operei de artă. Acela care contemp.ă opera de artă, *dă ceva din sufletul lui*. De aceea în fața aceleiaș opere de artă, unul este profund emoționat, altul indiferent, iar un al treilea este poate, chiar rău impresionat.

Gândiți-vă numai în muzică, câți pot să înțeleagă pe Parsifal al lui Wagner.

Prin urmare când contemplăm opera de artă suntem activi.

Al doilea: îl provocăm pe elev să creieze cu imaginația lui, prin ceea ce numim desen din imaginație. În paranteză fie zis, și în domeniul muzical sunt

oameni de școală care nu fac altceva decât să pună pe elev să repete o melodie; dar și acolo, pot să-îndemne pe elev să creeze ceva, punându-l să exprime prin sunete, diferite sentimente: bucurie, înfrustrare, etc.

Ei bine, când vom provoca toate aceste forme de activitate fizică și sufletească, atunci am făcut *școală activă integrală*.

Pentru a încheia cu noțiunea — de școală activă integrală — mai dau următoarea lămurire: integralismul școlii active trebuie să fie privit din două puncte de vedere. Întâiu în sensul că ea se adresează la *toate funcțiunile fizice și sufletești* ale elevilor.

În al doilea rând, școala activă integrală are în vedere *toate ramurile de educație*: intelectuală, fizică, morală, religioasă, estetică etc. În acest dublu sens, putem vorbi de școala activă integrală.

c) Acum voi cita câțiva *reprezentanți* ai școlii active.

Sunt foarte mulți, dar ne vom mărgini la doi, — care sunt *cei mai caracteristici*.

În primul rând, Kerschensteiner<sup>1)</sup>, care, fără să nesocotească importanța școlii active integrale, înclină spre ceea ce am numit școala activă materialistă.

Menționăm, ca o a doua notă caracteristică a concepției lui Kerschensteiner, că el nu uită să menționeze contribuția ce au adus-o Pestalozzi, Fröbel și alții în domeniul școlii active.

În al treilea rând, Kerschensteiner cere introducerea lucrului manual, cu caracter profesional în școala primară, deoarece majoritatea oamenilor activează în profesiunile manuale.

1) G. Kerschensteiner, fost inspector școlar și profesor onorific al Universității d'n München. Lucrări interesante pentru problema noastră: *Begriff der Arbeitsschule*; *Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung*; *Begriff des Charakters* u. *Charaktererziehung*; *Theorie der Bildung*.

În al patrulea rând, crede că prin lucru manual se ajunge la trezirea forțelor creatoare ale sufletului.

Prin urmare, el vrea să dea mai multă atenție activității practice decât celei teoretice, chiar când este vorba de stimularea creației spirituale, lucru care poate fi contestat.

Nu putem zice că lucrul manual ajută la stimularea forței creatoare *mai mult* decât activitatea intelectuală.

În al cincilea rând, Kerschensteiner, face legătura strânsă între activitatea practică și educația cetățenească. E un merit al lui Kerschensteiner de a fi arătat cum lucrul în comun al elevilor poate provoca un spirit de solidaritate.

Această legătură între educația cetățenească și lucrările practice ale elevilor, este foarte importantă în pedagogia lui Kerschensteiner, pentru că introduce activismul și în domeniul educației sociale.

Al doilea reprezentant al școlii active integrale este Gaudig<sup>1)</sup>.

El tinde a deslega școala activă de munca manuală. Fără a disprețui munca manuală, stabilește ca principiu de bază al școlii active provocarea activității personale și creatoare a elevilor în toate domeniile. Deci integralism activ, cu preponderența spiritului asupra fizicului.

Vă mai citez câțiva dintre reprezentanții mai importanți ai școlii active, în alte țări.

În Elveția: Ferrière<sup>2)</sup>, în Franța ar merita să fie relevat Dcmolins. În America, un reprezentant care fiind mult influențat de pragmatism, adoptă școala

1) Gaudig, (1860—1923) Profesor la Leipzig. Lucrări pedagogice mai importante: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Didaktische Präludien.

2) Ad. Ferrière, pedagog elvețian. Lucrări pedagogice mai importante: L'activité spontanée chez l'enfant, 1922. L'école active 2 vol. 1922. La pratique de l'école active.

activă materialistă: Dewey. În Italia d-na de Montessori, Lombardo Radice, etc.

În ce privește țara noastră, în domeniul pedagogiei teoretice, al științei pedagogice, sunt câțiva pedagogi specialiști, adepți ai școlii active integrale și câțiva diletanți adepți ai școlii active materialiste.

În ceea ce privește practica învățământului — nu mă refer la învățământul primar și la cel normal, ci la învățământul secundar — acei care s'au interesat mai mult de școala activă sunt: Spiru Haret, care prin legea învățământului secundar din 1898, cere ca școala secundară să nu aibă în vedere numai de a transmite cunoștințe elevului, ci mai ales de a-i forma mintea. Deci, o școală mai mult *formativă*, decât *informativă*. În sensul acesta institue el examenul de absolvire în locul bacalaureatului. Colaboratorul lui Haret și predecesorul nostru la catedra de pedagogie. Dimitrescu-Iași, care a fost și primul director al seminarului pedagogic, a introdus această concepție activistă pe domeniul educației intelectuale în învățământul secundar. Se poate afirma că el era **activist intelectualist**.

Din nenorocire influența acestui curent a scăzut prin reintroducerea vechiului bacalaureat, care cere un material vast de cunoștințe bine rețenționate și nu ține seama de maturitatea intelectuală și de spiritul de sinteză ale candidatului.

De altfel, dată fiind această concepție a bacalaureatului, profesorul de liceu, în cursul superior, este *nevoit* să transmită elevilor un material cât mai variat și mai vast de cunoștințe, neglijând latura *formativă* a culturii școlare.

Dacă Spiru Haret și Dimitrescu-Iași au căutat sădea școlii secundare caracterul de învățământ *formativ* astăzi ea devine iarăși *informativă* prin concepția bacalaureatului.

#### D. *Pedagogia psihanalitică.*

Tot în cadrul realismului individualist, trecem acum la *curentul psihanalitic*, care pune în lumină manifestările subconștiente ale elevilor.

a) Vă amintesc *ce se urmărește prin psihanaliză*. Din punct de vedere psihologic spuneam <sup>1)</sup>, că viața noastră conștientă este continuu influențată de subșolul conștiinței, de anumite manifestări sufletești, care au fost odată conștiente și care din anumite motive au fost *refulate*, au fost respinse sub praquel conștiinței și stau în adâncul sufletului nostru. Ele mocnesc în subconștient.

Noi refulăm de cele mai multe ori anumite sentimente din cauza convenienței sociale sau din interese practice. Spre exemplu de câte ori un tânăr și mai ales o tânără nu sunt nevoiți să-și ascundă anumite sentimente, din motive de conveniență socială?

Gândiți-vă la un soldat în armată (și mă gândesc mai ales la cei cu termen redus, care au cultură) când este uneori prea aspru admonestat de superiorul său; trebuie să-și comprime sentimentele. Tot așa în viața casnică: conflictele dintre soți provoacă deseori atari refulări de sentimente.

Ce se întâmplă cu această stare sufletească și în special cu sentimentul de revoltă? El caută să revină în lumina conștiinței, fie prin izbucniri violente, fie prin deghizare. În ultimul caz el caută să ia un aspect mai puțin ostil conveniențelor sociale și să apară sub această mască.

Să trecem la ceea ce ne interesează pe noi, la aplicarea în domeniul pedagogic.

Să luăm un elev de curs superior, pe care un profesor îl admonestează prea aspru.

În sufletul acestui elev, care nu poate reacționa, se produce un sentiment de indignare și deoarece nu

1) Vezi capitolul: Probleme ale școlii românești.

îndrăznește să se revolte, el îl refulează în adâncul conștiinței lui. Acest sentiment refulat va izbucni însă când va avea prilej.

Un tânăr profesor, elev al meu, a făcut o anchetă cu elevi de curs superior. I-a întrebat de câte ori au fost bătuți de profesori sau de pedagogi și ce sentimente au avut, cu acest prilej.

Cităm câteva răspunsuri de ale elevilor:

«Când am fost bătut — scrie un elev de cl. VI-a — am simțit că se naște în mine o ură nemaipomenită contra aceluia domn pedagog. Cum am plecat de lângă dânsul am început să-l blestem, atât în gândul meu, cât și verbal (tare). Trebuie să recunosc că această ură n'am putut s'o sting nici azi și-i port aceeaș ură pe care i-o purtam ca pedagog.

\* \* \*

«Când am mâncat bătae dela pedagog am simțit o ură întrucât lovise în mine ca într'un bandit. L-am blestemat și-i promisesem o înghesuială de pumni».

\* \* \*

«Un coleg a adus în internat un aparat de radio, cu galenă, la care, în fiecare seară, chiar după ce suna stingerea, continuam să ascult.

Intr'o seară adormii cu casca la ureche și nu auzii când a intrat pedagogul pentru inspecție.

Acesta mă sculă în palmă. De atunci, o ură strașnică port acestuia și cu toate eforturile mele de a mă abține să nu fu necuviincios, uneori nu mă pot stăpâni. Cu regularitate, când iese din clasă, uneori chiar fără voce, mormăi printre dinți o amenințare și arunc câte o privire dușmănoasă. De câte ori vorbesc de supraveghetorii de ordine (pedagogi) inima fierbe de mânie (clasa VI-a)».

\* \* \*

«Când m'a bătut un pedagog din cauză că eram vinovat, am simțit o ură contra lui, dar n'am avut ce

face, am tăcut în mine și n'am zis nimic. Cu toate acestea, în mine tot a rămas așa ceva, că de câte ori îl văd îmi vine aceeași excitație nervoasă, și i-aș face ceva să-l necăjesc, cu toate că aș vrea să uit parcă acea palmă dată de el, dar nu pot. O uit un timp oarecare, dar pe urmă iar îmi vine în conștiință» (cl. V-a).

. . .

«În timpul când m'a bătut am simțit în sufletul meu o revoltă și dacă aș fi avut putere l-aș fi luat eu la rândul meu la bătae, dar n'am avut putere și așa am tăcut, purtându-i în sufletul meu o ură neîmpăcată. Au trecut de atunci 2—3 ani și totuși acum când văd pe pedagogul D. zic în sufletul meu: «Ai să cazi tu odată în ghiara mea». (cl. V-a).

. . .

Interesante sunt deasemeni unele *manifestări deghizate*, care se produc în școală, mai ales în școlile de fete după *epoca pubertății*. Așa, spre exemplu manifestă unele eleve afecțiuni către o profesoară sau o colegă mai avansată. — În sfârșit sunt cazuri, când unii elevi care au fost jigniți devin *apatici*. Nu mai pun niciun interes, niciun entuziasm în toate actele pe care le fac.

Înainte de război, pe când eram profesor la Seminarul Nifon, aveam un elev, care la începutul anului se arăta foarte rezervat, inactiv și închis în sine. Cum nu-l avusesem elev mai înainte, am cerut asupra lui relații dela câțiva din foștii lui profesori, care mi-au spus că este un elev slab, apatic, care nu merită multă atenție.

După câteva luni, cu ocazia unei teme scrise, elevul presupus slab mi-a făcut o lucrare excepțional de bună, pe care am notat-o cu 10, și asupra căreia, sora a-mi forma convingerea deplină, i-am cerut elevului

unele explicații și comentarii orale, ce au fost edificatoare.

Această constatare m'a determinat să chem pe elev la o conversație particulară, în cursul căreia l-am întrebat de ce, fiind inteligent și studios, se ține totuși într'o continuă rezervă, tinzând parcă să-și ascundă calitățile și activitatea?

La această întrebare, elevul a răspuns că deoarece de atâta vreme a fost considerat mai întâi de profesori, apoi și de mulți colegi de ai săi ca un element inferior, s'a resemnat și a început și el să creadă că aceia vor fi avut dreptate. După ce i-am arătat că resemnarea, neîncrederea în sine și atitudinea quasi-ostilă față de profesori sunt efectul unor resentimente vechi față de cei, care l-au depreciat, înăbușite în adâncul sufletului, dar totuși active; după ce am scos din nou în evidență calitățile, pe care le revelează lucrarea sa, l-am convins ca, deocamdată cel puțin la mine, să-și iasă din atitudinea rezervată și să lucreze cu tot sufletul. Acest procedeu unic cu încurajările continue pe care, ulterior, le-am acordat elevului, a avut drept rezultat că până la sfârșitul anului el a devenit, nu numai la mine, ci aproape la toți profesorii, unul dintre frunzașii clasei.

O atitudine analoagă se poate produce uneori și la profesori. Să ne gândim la unii profesori care sunt conștienți de valoarea lor, dar sunt nesocotiți de inspectori, care nu știu de multe ori nici ei ce vor.

b) Natural că, în fața unor asemenea manifestări periculoase ale subconștientului, se impun unele măsuri pedagogice.

Mai întâi, vom căuta să evităm pe cât este posibil producerea unor asemenea refulări. — În acest scop vom tinde să înlocuim disciplina bazată pe represiune, printr'o disciplină liberă care cere ca elevul să se convingă de dreptatea noastră de a-i pretinde să facă sau să nu facă anumite acte. Pe cât este posibil, să



evităm disciplina de constrângere, disciplina repressivă provocătoare de refulări periculoase și să aplicăm acea disciplină liberă prin convingere.

Al doilea, trebuie să ne gândim la o problemă foarte importantă, care se pune dela vârsta adolescenței înainte. Este vorba de problema *educației sexuale*, care nu este rezolvată, nici chiar din punctul de vedere psihologic. S'a zis că trebuie să îndrumăm această viață sexuală, din moment ce începe să se manifeste instinctul corespunzător.

Avem aci deaface cu forțe naturale, care se manifestă cu multă putere și care tind să-și impună drepturile lor.

· Ce facem în acest caz?

· Aci se pune o problemă serioasă, problemă care a fost pusă și de marele pedagog Rousseau în cartea a patra din *Emile*, unde se ocupă de psihologia instinctelor și sentimentelor la vârsta adolescenței.

· Atât moralistii și pedagogii, cât și parte din medici, cred că este bine să amânăm pentru cât mai târziu manifestările instinctului sexual; în nici un caz în cursul învățământului secundar. Atunci intervine un principiu psihanalitic: sublimarea, adică îndrumarea unei forțe instinctive sau afective, într'o direcție de manifestare superioară celei proprii. Spre exemplu, dacă pe un tânăr îl îndemnăm să facă cu mai multă intensitate sport, toate acele manifestări instinctive se pot canaliza în această direcțiune.

Deasemenea unui tânăr foarte bine dotat din punct de vedere estetic, îi îndrumăm energia naturală în această direcțiune.

Am apreciat valoarea acestui principiu printr'o experiență făcută asupra unui tânăr din familia mea cu instinct sexual foarte dezvoltat, dar care era dotat cu un simț estetic accentuat. Am reușit să-l sustrag influențelor periculoase ale naturii sale și ale mediului de colegi și prieteni. L-am făcut să-i placă teatrul.

concertele, să admire operele de artă și încetul cu încetul și-a canalizat energia în această direcțiune.

Un alt caz interesant de aplicare a psihanalizei în educarea tineretului, pe care unii dintre noi îl cunoaștem și din proprie experiență, e următorul:

Uneori avem de-a face cu anumite forțe latente care pot fi și de ordin intelectual, asociate însă cu sentimente periculoase, am putea zice aproape anarhice. Cei care cunosc studențimea, știu că mulți tineri sunt îndemnați în această direcție de alții, care au interese practice; iar studenții se supun din convingere.

Ce facem în cazuri de acestea?

Aci apare psihanaliza. Vom căuta să scoatem acele forțe latente în lumina conștiinței și acolo împreună cu individul căruia ne adresăm să le analizăm cu toată obiectivitatea. Vom reuși de multe ori să-i convingem și să-i îndrumăm pe calea cea bună.

A ne mărgini numai la reprimarea manifestărilor periculoase pentru ordinea socială și pentru viața morală a tineretului e necesar, dar nu e suficient. Presiunea exercitată asupra subconștientului ne poate expune la noi surprize din partea vulcanului, care continuă să clocotească în adâncurile vieții sufletești. Numai reducerea sau chiar nimicirea acestor forțe latente, printr'o critică obiectivă povocată de readucerea lor în lumina vie a conștiinței, ne poate duce la rezultate bune și de lungă durată<sup>1)</sup>.

Am încheiat cu expunerea realismului individual.

## 2. Realismul social.

Ș'acum, foarte pe scurt, să adăogăm câteva cuvinte asupra *realismului social*.

1) *Sig. Freud*. — Introduction à la Psychanalyse; Cinq conférences sur la Psychanalyse données à la Clark University Introduction par Ed. Claparède. Er. Jones. Traité théorique et pratique de psychanalyse. Ansvarungen der Psychoanalysen in Wissenschaft und Leben, herausgegeben: Hans Prinzbom. Zulliger H. Psychanalytische Erfahrung aus der Volksschulpraxis. G. G. Antonescu: Psih analiză și educație. Ed. Casa Școalelor.

a) O caracteristică a *realismului individual* era că ia drept punct de plecare *sufletul individului*, al elevului în cazul nostru; *realismul social* va pleca, în ceea ce privește normele de orientare a tineretului, dela *societate*. În loc să zică: pentru a da unui tânăr cea mai bună îndrumare în viață, caut să cunosc individualitatea lui și îl îndrumez în conformitate cu elementele componente ale acesteia; — voi zice: în îndrumarea care o voi da tânărului, mă voi interesa de cerințele sociale, de ce nevoi are societatea în acest moment și îi voi da îndrumarea necesară spre a se putea adapta cât mai bine realităților sociale.

Nu este tot una de a porni dela individ la societate sau dela societate spre individ.

Astfel, spre ex., dacă, pornind dela individ spre societate, descopăr că tânărul X, are aptitudini artistice, îl voi îndemna să se facă artist, fără să mă preocup de nevoile societății.

Dacă însă îmi voi pune întrebarea: în ce mod va putea să răzbată mai bine în societate? atunci voi spune, să lase arta și să facă școala de comerț sau de agricultură, pentru că în aceste direcțiuni se pare că societatea are mai multe nevoi. Deci cerințele sociale au preponderența.

b) **Pozitivismul utilitarist.** Concepția realismului social în formă mai înaltă și mai cuprinzătoare o găsim la filosoful *Spencer*<sup>1)</sup> care aparține, în ce privește datele cronologice, mai mult secolului al XIX-lea, dar pășește și în secolul XX. Prin concepția sa însă putem zice că el aparține mai mult secolului al XX-lea.

După *Spencer*, educația trebuie să se facă în așa mod, în cât individul să fie mulțumit în viață. Un individ însă nu poate fi mulțumit în viață dacă nu se poate adapta la mediul social și natural. Inadaptabilități

1) *H. Spencer*, filosof englez 1820—1903; vezi *G. G. Antonescu*: Istoria pedagogiei.

sunt nefericiți. Se poate susține aceasta, pentru majoritatea oamenilor, deși unii indivizi au adoptat concepția cealaltă, după care ești mai mulțumit în viață dacă te conformi celor ce-ți dictează propria ta conștiință și rămâi credincios convingerilor tale personale.

Prin urmare, individul trebuie să se adapteze la viața socială și să activeze în domeniul unde societatea are mai multă nevoie.

Spencer se plânge contra faptului că studiile de agrement trec înaintea celor folositoare.

După cum la greci muzica, poezia, retorica, ocupau locul de frunte, tot așa astăzi științele care influențează mai mult activitatea omenească și din a căror aplicare tragem folos, sunt subordonate culturii artistice și literare, agreabilă, dar puțin folositoare. Care poate fi, oare, pentru un tânăr, utilitatea limbilor clasice? Nici în afacerile familiare, nici în cele publice, nu-i pot fi de nici un folos. Citațiile latinești sau aluziile la miturile grecești servesc cel mult pentru a-și pune în evidență erudiția: deci podoaba intelectuală. Impunem copiilor noștri studiile limbilor clasice, nu pentru valoarea lor intrinsecă — căci nu au nici o legătură cu viața reală — ci pentru a le forma spiritul conform modei dominante. Cunoașterea limbilor clasice nu le este de nici un folos, dar ignorarea lor i-ar umili în fața lumii culte.

Cea mai mare parte a cunoștințelor ce se dau tinerilor n'are nici o legătură cu activitatea industrială și comercială; și în schimb se exclud din program o sumă de cunoștințe necesare acestei activități.

Intr'adevăr, cu ce-și pot câștiga existența cei mai mulți oameni? Cu producerea, prepararea și distribuția mijloacelor de viață (agricultura, industria și comerțul).

Și de ce va depinde succesul în producerea, prepararea și distribuția acelor bunuri? De aplicarea, în aceste ramuri de activitate, a unor metode, conforme

naturii speciale a corpurilor utilizate, adică de cunoașterea exactă a proprietăților lor fizice, chimice și biologice; succesul depinde deci de știință. Utilitarismul apare aci desăvârșit.

Totuși Spencer ne-a lăsat pagini admirabile, în care arată ce rol important are știința pozitivă din punct de vedere educativ. El a insistat deci și asupra rolului educativ al științelor pozitive; a evidențiat astfel însemnătatea acestora pentru cultura formativă.

Ce poate să desvolte mai mult judecata logică deductivă, decât matematica? Ce poate să desvolte mai mult judecata inductivă decât experiențele pe care le-ar face elevii în laborator și prelucrarea datelor concrete?

Pentru dezvoltarea judecății, obiceiul — pe care-l datorăm științelor pozitive — de a trage concluzii din fapte concrete, de a verifica apoi concluziile prin observații și experiență, e cel mai bun exercițiu al funcțiunii logice.

Dar influența educativă a științei pozitive nu se mărginește numai la domeniul inteligenței: Dacă contemplăm natura, nu se produc sentimente estetice? Prin contemplarea naturii nu mă apropii de Divinitate?

Știința are și o influență religioasă, întrucât ajută la înlăturarea superstițiilor, dar însuflă respect pentru spiritul creator universal și arată clar limitele cunoașterii noastre. Aci se manifestă ideile lui Spencer din filosofie, referitoare la raportul dintre știință și religie. Indiferența pentru știință înseamnă ireligiozitate.

«Să luăm o simplă comparație. Să presupunem un autor care e întâmpinat zilnic cu laude exprimate într'un stil pompos. Să presupunem că înțelepciunea, măreția și frumusețea operelor sale sunt subiectul neschimbat al laudelor ce i se aduc. Să presupunem că acei ce-i laudă neîncetat operele, n'au văzut decât

scoarțele lor, niciodată nu le-au citit, niciodată nu au încercat să le pătrundă. Ce preț ar putea avea, pentru noi laudele lor? Ce am zice noi despre sinceritatea lor? Și totuși dacă ne este îngăduit să comparăm lucrurile mici cu cele mari, tot astfel se poartă lumea în deobște față de întreaga fire și de cauza ei»<sup>1)</sup>).

În fața absolutului, știința însăși — atât de mândră față de tradiția și autoritățile omenești — e umilă : «Adevăratul savant e singurul om care știe cât de sus deasupra cunoștinței și oricărei concepții omenești stă forța universală, ale cărei manifestări sunt natura, viața, gândirea»<sup>2)</sup>).

c) **Regionalismul pedagogic.** Acum, cum se concepe astăzi acest realism social?

Spencer, când a vorbit de adaptarea individului la cerințele societății, s'a gândit *la societate în genere*, dar putem privi principiul adaptării la mediu numai din punctul de vedere al țării noastre, sau chiar al diferitelor sale regiuni.

Această concepție poate fi denumită și *regionalistă*, pentrucă nu ne mulțumim cu o adaptare la nevoile societății în general, ci căutăm ca să-l adaptăm pe individ la regiunea din care face parte. Nici măcar nu ne gândim la nevoile unei națiuni; nu mai cerem spre exemplu adaptarea unui tânăr român la cerințele sociale ale neamului românesc, la societatea românească în genere. Căutăm ca să facem această adaptare chiar la regiunea căreia aparține. Ajungem astfel la un regionalism accentuat, care a și pătruns în concepția de politică culturală a unora din politicienii noștri. Aceștia au ajuns chiar la ideea de *localism*.

Esti din cutare județ, să te adaptezi la nevoile județului. Această idee de regionalism nu ar fi greșită, dacă ar fi aplicată numai când e determinată de legile psihologice.

1) H. Spencer, Educația intelectuală, morală și fizică, pag. 81

2) H. Spencer, op. cit., pag. 84.

Sunt anume obiecte de învățământ la care, pentru a respecta principiile psihologice și pedagogice, trebuie să fim puțin regionaliști; mai ales la începutul învățământului primar. Așa, la științele naturale voi începe cu fauna și flora mediului înconjurător, în care trăește elevul. La geografie voi începe cu geografia locului unde se găsește. Nu tot așa vom face în domeniul istoriei.

Persoanele și evenimentele istorice trebuiesc privite din punct de vedere al valorii lor pentru națiune — considerată ca un tot unitar — nu după regiunea în care s'au născut persoanele sau în care s'au produs evenimentele.

.Și dacă un asemenea regionalism este condamnat principial, în raport cu educația națională el e în deosebi periculos pentru noi Români astăzi, astăzi când luptăm pentru unitatea sufletească a românilor din diferitele regiuni. Și totuși regionaliștii noștri insistă mult asupra aplicării regionalismului și la istorie.

În domeniul limbii românești, deasemeni trebuie să ne opunem regionalismului sau dacă nu, va trebui să dăm voe în școală transilvăneanului, basarabeanului sau bucovineanului să nesocotească limba literară, vorbind și scriind în dialect. În domeniul religios — căci unii vor să se facă chiar și în acest domeniu regionalism — deasemeni e condamnat localismul.

Pentru a ilustra exagerările regionalismului cităm câteva rânduri caracteristice din lucrarea unui adept al acestui curent.

„Metoda regionalistă e cu mult mai importantă decât programa însăși. Această metodă cere, nu de a studia diferitele obiecte de învățământ, aplicând principiul intuiției, ci de a studia sub toate aspectele ei viața regională, pe bază de intuiție și experiență personală, și numai ocazional cunoștințele, care se leagă

de acestea. Astfel se câștigă temeinic înțelegerea totului».

Regionalismul «à outrance» cere o școală specifică satului, izolată de restul organizării școlare. Se strică în felul acesta unitatea organică a învățământului.

«Programa de învățământ alcătuită pe bază regionalistă, — scrie acelaș adept al regionalismului — ar fi variată dela o regiune la alta. Dar aceasta n'ar fi suficient. O programă regională are avantajii numai dacă se întrebuițează o metodă adecuată. Cunoștințele despre regiune, grupate în jurul diferitelor obiecte de învățământ, se vor câștiga în primul rând pe calea intuiției directe și experienței personale. Școlarii vor sta mai multe luni din an în contact cu viața naturii și culturii regionale. În acest timp, elevii vor colecționa elemente pentru organizarea unui muzeu regional, în care trecutul regiunii s'ar îmbina cu prezentul. Pe baza acestui material se vor face studii aprofundate. Chiar și bibliotecile vor avea în mare majoritate cărți cu folklorul regiunii, cu literatura ei, cu știința creată în cuprinsul ei. Școala și anexele ei ar reflecta astfel ca într'o oglindă întreagă viața regională».

Legiuirile care stăpânesc învățământul nostru. — și mă refer în special la cel primar — admit regionalismul, dar moderat și pur psihologic, așa cum l-am înțeles noi mai sus.

Iată, textul ce găsim în expunerea de motive a legii pentru modificarea unor dispozițiuni din legea învățământului primar (Aprilie, 1934):

«Fără să-și piarză caracterul unitar, învățământul în aceste trei clase superioare e adaptat regiunii. Școala pregătește nu numai pentru viață, cu trebuințele ei de astăzi, ci și pentru viața regională care variază dela un ținut la altul.

De aceea, Ministerul Culturii Naționale, în înțelegere cu Ministerele de Agricultură, de Comerț și In-



dustrie a întocmit patru tipuri de programe după cele patru ramuri mari de activitate a omului: industrială, comercială, agricolă și de gospodărie de fete.

Cu toată această varietate în adaptarea programelor după trebuințele regionale, școala primară, după legea din 1924, rămâne unitară în tot cuprinsul țării.

E unitară prin scopul și întinderea sa, fiindcă e una și aceeași pentru toți cetățenii, fără deosebire de origină, de credințe religioase, de stare economică sau socială. E unitară prin cuprins sau programă, fiindcă cunoștințele fundamentale (limba română, istoria, geografia țării, învățământul civic și social), care contribuie în primul rând la cultura sufletului național, și aritmetica, sunt aceleași pentru toate școalele dela sate și orașe și din orice regiune»<sup>1)</sup>.

d) Regionalismul exagerat și tinzând spre *localism*, este cea mai periculoasă concepție din domeniul realismului social.

Mulți din adepții acestei concepții susțin că școala satului ar trebui să fie astfel organizată încât săteanul să fie *finut la sat*. Putem să admitem chiar și școli secundare adaptate la nevoile satelor. Cu alte cuvinte, tinerii dela sate să rămână la țară și conducerea să o aibă numai cei dela oraș. Această concepție considerăm că este greu admisibilă, din următoarele puncte de vedere:

Întâiu, socotim necesar, ca fiecare individ să activeze conform cu aptitudinile sale, deci școala să-l pregătească în direcția în care este dotat dela natură, indiferent de starea lui economică, sau socială. Nu putem adopta o orientare după clasele sociale, ci după aptitudinile individuale.

Al doilea, pentru situațiunea noastră, a țării românești, această concepție este profund *anti-națională*. Și iată de ce este anti-națională: Cine nu știe, că dacă

1) Expunere de motive la legea relativă la modificarea unor dispozițiuni la legea învățământului primar, 1934.

astăzi putem vorbi de o Transilvanie românească, de o Bucovină și o Basarabie românească, aceasta nu o datorăm în primul rând orașelor, ci satului, căci acolo găsim în masă compactă elementul românesc.

Prin urmare, să căutăm a da posibilitatea unui număr cât mai mare de elemente tinere, bine dotate, dela sate, să meargă spre orașe, unde ar trebui să aibă la dispoziție un mare număr de locuri în internatele școalelor secundare de diverse categorii. În felul acesta într'o epocă mai mult sau mai puțin apropiată, vom reuși să desăvârșim românizarea orașelor.

În fine, fie-mi îngăduiți și un argument de *ordin etic*: Acest mod de a vedea este adeseori și imoral, pentru că din întâmplare unii dintre sătenii aceia care, fiind bine dotați dela natură și beneficiind de împrejurări favorabile, au ajuns la situații importante în viața socială, vor să împiedice de a-și desvolta aptitudinile și de a ajunge mai departe, pe sătenii care în viitor și-ar manifesta aspirațiile.

Prin urmare, dacă privim chestiunea din punct de vedere național și moral, vom conchide că școalele secundare și superioare trebuie să fie deschise tuturor indivizilor bine dotați în această direcție și care vor să le urmeze.

Aceasta se impune, atât în interesul societății, cât și al indivizilor.

## Idealismul pedagogic.

În prelegerile anterioare ne-am ocupat de realismul pedagogic și anume de cele două forme ale acestui realism pedagogic: forma individuală și cea socială.

Urmează acum, în această ultimă prelegere să ne ocupăm de *idealismul pedagogic*.

Am văzut că, dacă realismul pune accentul asupra cunoașterii realității și uneori încearcă să găsească chiar scopul educației în realitate, idealistii caută să subordoneze realitatea, fie individuală, fie socială, la un ideal.

### 1. Idealismul individual.

A. Vom începe cu idealismul care se referă la individ: *idealismul individual*. Acesta va căuta să stabilească un ideal pe care trebuie să-l realizăm, transformând individualitatea naturală.

a) În general, am putea considera ca noțiune de bază a idealismului individualist noțiunea de *personalitate*. Auzim mereu vorbindu-se de *personalitate*. Ei bine, principial idealistii individualiști, tind să transforme individualitatea naturală a elevului, într-o *personalitate*.

Individualitatea, naturală, este ceea ce găsim dat prin ereditate și prin mediu. De sigur că uneori se întrebuințează termenul de *personalitate* în mod abuziv, spre exemplu, când se vorbește de *personalitatea* copiilor.

b) Să vedem sensul în care se întrebuițează această noțiune și mai ales sensul în care poate fi întrebuițată în domeniul pedagogic și după sensul ce-i acordăm, vom obține câteva directive importante în pedagogia contemporană idealistă. Cred că am putea reduce interpretările date noțiunii de personalitate în Pedagogie, la două mai importante.

Prima: personalitate devine un individ din momentul în care, prin prizma unor valori ideale pe care le-a adoptat conștiința lui și în special a unor valori morale, începe să-și transforme propria sa individualitate naturală. Prin urmare conform cu această concepție a personalității, omul începe să devină personalitate, când începe să se cunoască pe sine. Imi cunosc propria mea individualitate naturală: aceasta e prima condiție.

Al doilea proces: exercit o critică asupra propriei mele individualități, cum o dă natura și mediul prin prizma unor valori ideale, în special morale, având deci drept *criteriu* aceste valori ideale. După ce am făcut această *auto-critică*, începe al treilea proces, care duce spre personalitate și anume, *auto-transformarea*. *Mă cunosc, mă critic*, în lumina unor norme pe care mi le dictează conștiința mea, și după aceea încep să *mă transform*, în conformitate cu aceste valori ideale pe care mi le dictează conștiința.

Așa dar, această primă interpretare a noțiunii de personalitate pretinde o *creiație de sine, dictată de imperativul conștiinței noastre morale*. Aceasta este cea mai înaltă concepție despre personalitate și credem că din punct de vedere pedagogic este aceea care trebuie să fie dominantă și care nu e permis să lipsească dintr'un sistem pedagogic idealist.

Înainte de a vedea care sunt direcțiunile pedagogice pe care le provoacă această concepție a personalității, să vedem care este a doua concepție asupra noțiunii de personalitate, care, dela început trebuie să

vă spun, este admisibilă și este chiar salutară pentru procesul educației. Însă în domeniul pedagogic aceasta a doua concepție poate să stea numai alături și *după* cea dintâi, nu însă singură. Cu alte cuvinte, prima concepție o putem admite singură; pe a doua e bine să o alăturăm celei dintâi, dar nu este admisibil s'o punem singură drept ideal al educației individuale. Această a doua concepție în cultura timpului nostru este totuși cea mai răspândită. Adepții acestei concepții zic: *personalitatea este omul creiator de valori culturale.*

Creiațiunea de valori este, prin urmare, nota caracteristică a personalității, în această a doua concepție.

E destul să vă gândiți la caracterizarea pe care am făcut-o școalei active, ca să vedeți că nu putem respinge această noțiune. Ziceam că școala activă ne impune să promovăm, să *stimulăm forțele creiatoare* și în special pe cele spirituale ale elevilor noștri. Prin urmare, în spiritul școalei active va trebui să admitem această concepție a personalității, care cere ca individul să devie creiator de valori. Nu putem însă, în nici un caz, să admitem ca un sistem de educație să tindă a forma din elevi creiatori de valori culturale, fără să-i transforme *moralmente*. Eu îndrăznesc să spun că cea mai înaltă creație a omului, este *creiația de sine*; când omul a ajuns să facă din sine însuși o operă morală, a ajuns la cea mai înaltă creație. Prin urmare, încă odată, putem admite sistemul idealist având drept țintă personalitatea morală; precum și sistemul pedagogic care ar avea ca ideal personalitatea cu dublu aspect: personalitatea morală și personalitatea creiatoare de valori. Nu admitem, însă, sistemul pedagogic care ia drept țintă numai personalitatea creiatoare de valori, eliminând personalitatea morală. Acestea fiind zise, să vedem la ce directive au dat

naștere aceste două concepții în mișcarea pedagogică a timpului nostru.

B. Pornim dela prima: *personalitatea morală*. Aici vom găsi în special două direcțiuni mari pedagogice, una reprezentată printr'un distins pedagog, *Paulsen*; a doua direcțiune, foarte apropiată de cea dintâi, totuși diferențiată întru câțva, mai ales în ce privește metoda educației; este reprezentată prin *Förster*.

Ideia personalității morale atrage după sine următoarele trei noțiuni, fără de care nu putem admite realizarea personalității morale și pe care prin urmare, le adoptă aceste directive, pentrucă ambele au drept țintă personalitatea morală.

O primă noțiune, este noțiunea de *libertate*: libertatea de a mă conforma comandamentelor conștiinței mele și de a-mi alege normele pe care le voi considera drept bune în viață. Noțiunea de libertate sau de *autonomie*, cum i se mai zice în etică, este o noțiune fundamentală pentru formarea personalității morale. Nu poți să fii moral, fără autonomie. Dacă acțiunea pe care o fac eu îmi este impusă din afară, acțiunea mea, bună sau rea, nu are un caracter moral.

- Caracter moral are, dacă este dictată de propria mea conștiință. De aceea filosoful Kant zicea că trebuie să deosebim o *moralitate obiectivă*, pe care el o numea *legalitate*, de *moralitatea subiectivă*. Moralitatea obiectivă constă în aceea, că actul este, ca *fapt material*, în conformitate cu anumite norme morale. Chiar din punct de vedere juridic executăm ceea ce dictează legea, care trebuie să fie în cele mai multe cazuri tot conform cu morala. Când însă, în executarea unui fapt, norma determinantă este impusă de *conștiința* mea, atunci avem moralitatea subiectivă, deci autonomie.

A doua noțiune, subordonată personalității morale, este noțiunea de *caracter*. Prin caracter înțelegem în genere *consecvență* și anume consecvența din

două puncte de vedere: în primul rând, *raportul strâns dintre convingere și fapte*: faptele mele să corespundă convingerilor mele, ele să fie deci în armonie cu aceea care dictează conștiința mea; consecvența dintre convingere și fapte. Și în al doilea rând, *consecvența în convingere*. Presupunem anume principii, care trebuie să conducă în mod *constant* viața morală. Și această noțiune de caracter este inerentă personalității morale și deci admisă de ambele direcțiuni. Trecem, în sfârșit, la a treia condițiune: pentru ca un individ să se poată conforma de fapt normelor pe care i le dictează conștiința sa morală, se impune ca el să reziste unor tentații opuse normelor morale. Aceste tentații pot avea două izvoare: unele vin dela propriile noastre simțuri; și acestea sunt poate cele mai puternice și care vin adeseori în opoziție cu ceea ce dictează conștiința. Cine dintre noi n'a trecut prin acele crize, care se produc când conștiința te îndeamnă pe o cale, iar simțurile pe alta și se dă lupta dintre tentațiile simțurilor și comandamentele conștiinței. A doua tentație vine dela mediul înconjurător, dela mediul social. Tentațiile acestea sunt foarte numeroase și foarte variate. Și lor trebuie să le rezistăm, pentru a ne conforma comandamentelor conștiinței.

La noi în țară, în ce privește educația morală, s'a acordat prea mare importanță tentațiilor din afară, reprezentate prin lecturi periculoase, cinematograf, ș. a. m. d. și nu s'a acordat importanță condițiilor interne de rezistență la tentații. Nu e suficient să eviți tentațiile; trebuie să poți rezista tentațiilor când totuși se vor produce. Și în domeniul vieții fizice, nu e suficient să înlături microbii, nici nu poți totdeauna să-i înlături; totul este să întărești organismul ca să reziste microbilor.

Acesta este cel mai important element metodic în educația morală: *disciplina morală*.

Prin urmare cunoaștem noțiunile de bază, care

susțin personalitatea morală: *Libertate, caracter și acea putere de rezistență pe care am putea-o numi disciplină morală.*

a) *Curentul rigorist.* Ei bine, până aci cei doi pedagogi inițiatori ai directivelor de care vorbeam, sunt perfect de acord. De aci înainte încep să se separe și de aceea s'ar putea zice că este vorba de două ramuri, pornind dela aceeași rădăcină. Și anume: amândoi sunt de acord că pentru a ajunge la *libertatea morală*, care este caracterizată prin puterea de a te supune comandamentelor conștiinței și de a rezista altor tentațiuni din afară, e *nevoie de supunere*. A zis cândva un scriitor german, că numai prin supunere ajungem la libertate. Intrebarea este acum — și de aci începe separația — această supunere, cum o realizăm noi? *Paulsen*, răspunde : *printr'o educație severă*, riguroasă. Elevul trebuie să se supună în mod riguros, normelor de conducere pe care i le impune educatorul. Prin urmare norme impuse din afară. Nu s'ar părea atunci că *Paulsen* reneacă noțiunea libertății morale? Nu, căci el zice: autonomia este un țel de care tindem să ne apropiem, dar nu este realizabilă *dela începutul educației. Trebuie să înveți elevul să se supună altora la început, pentru ca mai târziu să se supue sieși.* După *Paulsen* nu poate să se supue cineva propriei sale conștiințe, dacă în copilărie nu s'a supus comandamentelor altora. Aceasta, nu fiindcă *Paulsen* ar fi fost un om de o severitate excesivă. *Paulsen* era un om de o blândete și bunătate extraordinară — chiar se trăda prin figura și prin gesturile lui — dar avea convingerea, că până la o anumită vârstă, individul nu este capabil să pătrundă principiile morale și să le accepte deci ca bune prin convingere. Nu poți să aștepti însă cu procesul de transformare a individului până când sufletul elevului va deveni apt pentru această convingere morală.

•



Și atunci impui aceste norme din afară. Prin urmare: *supunerea prin constrângere*.

Paulsen propune trei imperative, care trebuie să călăuzească îndrumarea morală:

Intâi: „*Invață să te supui*»; în cazul de față, să te supui altora pentru ca mai târziu să te supui propriei tale conștiințe.

Al doilea: «*Invață să te stăpânești*», să-ți stăpânești propriile tale capricii pentru a executa ceea ce îți se cere. Nu poți deveni om moral decât dacă ești capabil să-ți stăpânești capriciile.

Al treilea: «*Invață să faci eforturi*». Orice realizări mai ales în viața înaltă spirituală, în domeniul culturii, nu se pot produce decât prin eforturi, prin muncă, prin renunțare, prin abnegație. Până nu ești capabil de eforturi nu ești capabil de a realiza nimic serios, nimic de preț; și fără îndoială că Paulsen avea dreptate în această privință. Aceasta este concepția lui Paulsen denumită „*Educatio Strenua*».

b) *Curentul disciplinei libere*. Care e atitudinea celeilalte direcțiuni reprezentată în special prin Förster? Disciplina morală adică acea supunere a propriului animal din noi, spre a face posibil triumful comandamentelor morale, această supunere nu este nevoie să ne fie impusă din afară; *suprapunerea aceasta și-o impune elevul însuși*, dacă știm cum să-l educăm. Prin urmare, Förster pleacă dela ideea că elevii chiar dela o vârstă timpurie — spre exemplu elevii de curs primar — sunt capabili să înțeleagă anumite principii morale și să le adopte cu mintea și inima; iar în momentul când le pot executa, să nu făptuiască de frică, ci prin convingerea ce-i dictează conștiința lui. Prin urmare, în locul acelei *heteronomii* impusă din afară, pe bază de *constrângere*, cum voia Paulsen. Förster vrea *autonomie prin convingere*. Acestea sunt cele două concepții.

În locul heteronomiei prin constrângere, autonomie prin convingere.

Și Förster găsește această idee la Kant, care spune că putem face înțelese elevilor legile, ideile morale, dacă aplicăm metoda cuvenită.

S'au făcut și la noi o serie de experiențe.

Și la seminarul meu dela universitate am provocat asemenea experiențe, atât pentru învățământul secundar cât și pentru învățământul primar și rezultatele au fost destul de bune. Natural, sunt mai bune rezultatele la învățământul secundar decât la cel primar, totuși se pot obține unele rezultate și la cel primar.

Pornim dela fapte care se petrec în clasă. Când nu avem ocaziune să se prezinte asemenea fapte, pornim dela povestiri morale și prin interpretarea lor se ajunge la anumite principii, pe care elevul le adoptă și după ce le-a adoptat, *din convingere*, este pus ca în manifestarea voinței lui, să se conforme acestor norme. Prin urmare dela convingerea morală trecem la ceea ce numim *exercițiul de voință*. Astfel, spre exemplu, când am făcut eu această experimentare, am discutat cu elevii de curs superior, câteva norme morale, pornind dela fapte concrete, din care multe erau luate din viața lor de clasă și am stabilit normele următoare:

Necesitatea stăpânirii de sine în vorbire. Nesocotirea acestei norme, atrage după sine calomnia, indiscreția, etc.

Mai departe: «să nu indispunem pe alții prin propria noastră indispoziție»; concluzie trasă din discuții cu clasa întreagă. «Să nu răsplătim răul cu rău» — principiu de morală creștină. «Cea mai bună pedeapsă este iertarea» — «Când răul s'a produs, să nu intervină ambiția, pizma, îndărătnicia, pentru a putea reveni la sentimente mai bune». Apoi am îndemnat pe elevi să încerce prin exerciții de voință să se con-

forme acestor convingeri morale și să-și noteze cazurile de izbândă a conștiinței lor morale, și pe cele de înfrângere.

Förster crede că, pentru a realiza acest exercițiu de voință, trebuie să apelăm la un element superior în viața noastră sufletească, pe care îl numește *elementul eroic*. Acesta, îl va determina pe elev să lupte cu sine însuși, cu tentațiile, pentru a face să triumfe convingerea morală.

De fapt am putea numi eroism moral tocmai această putere de a se învinge pe sine. Cea mai înaltă formă a eroismului moral este aceea pe care o manifestă spre exemplu, eroii pe câmpul de luptă când sunt puși să învingă cel mai puternic instinct al oricărei ființe: instinctul de conservare de sine. Pentru ce? Pentru a se conforma idealului patriotic.

Evident, aceasta este forma cea mai înaltă, dar sunt forme de învingeri de sine, inferioare acesteia, și ușor de realizat. În felul acesta crede Förster că putem ajunge, ca în locul disciplinei aspre prin constrângere și heteronomie, să ajungem la disciplina liberă prin convingere și autonomie.

Iată dar, că urmărind același ideal, mijloacele pot fi diferite. Adică, tinzând spre o morală absolută, unii cred că se impune o educație severă — și această direcție e reprezentată prin Paulsen <sup>1)</sup>, alții pretind o disciplină liberă — și această direcție e reprezentată prin Förster <sup>2)</sup>.

c) Treceam la a doua concepție asupra personalității: la ce a putut da naștere în mișcarea pedagogică a timpului nostru, *noțiunea de personalitate creatoare de valori*?

1) Fr. Paulsen (1846—1908) a fost profesor de filosofie și pedagogie la Universitatea din Berlin. Lucrări: Geschichte d. gelehrten Unterrichts; Pädagogik; Gesammelte päd. Abhandlungen.

2) Fr. W. Foerster. Lucrări: Schule und Charakter; Jugendlehre; Lebenskunde; Lebensführung; Sexuallethik u. Sexualpädagogik; Autorität u. Freiheit; Politische Ethik und politische Pädagogik; Christentum u. Pädagogik; Erziehung u. Selbsterziehung.

S'a manifestat, în special în Germania, în legătură cu această concepție, tendința de a stimula spiritul creator al elevului, care de altfel e strâns legată și de școala activă. Se produsese în Germania un curent foarte puternic, care la început amenința chiar să devină covârșitor în mișcarea pedagogică germană, pentru *educația prin artă*. Dece oare educația prin artă? Mișcarea puternică în sprijinul educației prin artă, ar putea fi în legătură cu această noțiune de personalitate creatoare de valori? Desigur și explicația este foarte simplă. Iată de ce.

Mai întâi pentru că în domeniul estetic, după cum am spus și în o prelegere anterioară, însăși contemplația operei de artă cere un element creator din partea celui care gustă opera de artă.

Vă spuneam că pentru ca cineva să poată trece prin emoții estetice în fața operei de artă, nu e de ajuns să o intuiască, trebuie să transpunem ceva din sufletul nostru asupra operei intuite, în special sentimente, pentru ca să *însuflețim* opera de artă. Mi-am permis să zic, *însimțim*, pentru că în această însuflețire predomină sentimentul. Însăși contemplarea aduce deci un element creator. Dar atunci când cineva produce el însuși o operă de artă? Cu atât mai mult va fi creator. Vă atrag atenția asupra unei probleme foarte subtile a cărei soluție nu poate fi decât favorabilă acestei concepțiuni pedagogice, care acordă o importanță deosebită artei în educație.

Creiațiunea nu se manifestă numai în artă, se manifestă și în știință; și atunci, dacă pot să provoc pe elevul meu la creiațiuni artistice — prin desemn din imaginație, compoziții literare etc. — pot să-i provoc și la producțiuni științifice. Aici e problema subtilă: să facem diferență între atitudinea de spirit a omului care creiază o operă de știință și atitudinea artistului care creiază o operă de artă. Omul de știință trebuie să aibă spirit de obiectivitate. Ce înseamnă aceasta?

Însemnează că el, câtă vreme cercetează o anumită realitate, trebuie să aibă puterea de a-și stăpâni pornirile sale subiective, pentru a pătrunde în acea realitate clar și obiectiv. Dacă dela început se lasă condus de imaginație și de subiectivitatea sa, va risca să ajungă la o teorie științifică eronată. Trebuie să facem, când e vorba de cercetări științifice, pe cât e posibil, abstracție de eul nostru. Prin urmare, omul de știință trebuie să-și înfrâneze subiectul, «elanul eului». Pe câtă vreme un artist care se găsește în fața unei pânze, tot ceea ce îi dictează eul lui poate să pună pe pânză. Pânza nu opune nicio rezistență. Artistului îi este nu numai permis, dar cerut chiar, să pună cât mai mult din eul lui; pe câtă vreme în știință obiectul trebuie să domine subiectul, deci contrariu artei, unde subiectul este suveran. Manifestarea integrală a forțelor creatoare, de sigur că o dă mai ușor arta. Iată de ce, când e vorba de creieriuni de valori, fără îndoială că arta are un rol preponderent. De asemeni, când vorbim de școală activă, creatoare, trebuie să dăm educației estetice o importanță mare în școală.

Însfârșit, nu putem trece cu vederea însemnătatea *etică* a artei — și deci a educației estetice — întrucât ea poate stimula *procesul creației de sine*. Când gustați o operă de artă care vă mișcă profund, n'ați simțit o *elevație morală*, n'ați trecut prin momente care v'au dat impresia că ați fi mai buni decât sunteți în realitate, momente în care vă simțiți superiori eului D-voastră din celelalte zile?

Sub altă formă găsim această idee la Schopenhauer, care spune că prin artă ne ridicăm mult deasupra greutăților și preocupărilor zilnice.

Eu vă mărturisesc că în special în două ocazii am trecut prin asemenea momente: după ce am ascultat simfonia IX-a de Beethoven și «Parsifal» de Wagner. Asemenea momente de elevație morală — mie

mi le-au dat mai mult muzica, fiindcă am mai multă înclinație pentru arta muzicală. Alții au în fața artei plastice astfel de emoții. N'ați văzut oameni care stau câte o oră în fața unui tablou? Alții au asemenea momente de elevație morală citind o operă literară ș. a. m. d.

Această elevație morală nu vi se pare că este un stimulent puternic a ceea ce numim creație de sine? Dacă am momente în care îmi apar mie însumi mai bun decât sunt în realitate, nu constituie aceasta o tentație către creația de sine?

Iată cum se pot lega cele două concepțiuni, concepția creației de sine, ducând spre personalitatea morală, și concepția creațiunii de valori, ducând spre personalitatea creatoare de valori.

## 2. Idealismul social.

A. Acum numai câteva date asupra *idealismului social*.

Am văzut că, în general, realismul social caută să adapteze pe individ la societatea așa cum este ea și prin aceasta, evident, să facă pe individ cât mai util societății și sie însuși.

Idealismul social pleacă dela o anumită concepție asupra structurii și vieții sociale și către această concepție, care tinde de cele mai multe ori spre un ideal superior și îndepărtat de realitatea actuală, încearcă să îndrumeze tineretul.

a) **Aspectul politic.** În acest curent al idealismului social aș vrea să deosebesc două directive mai importante și anume: una, deși nu cea mai simpatică, pleacă în această precizare a idealului social către care trebuie să îndrumăm tineretul, dela o *concepție politică*.

Aceasta, la rândul ei, derivă adeseori dintr'o concepție superioară asupra lumii și vieții.

Dar, oricare ar fi idealul politic, spre care am vrea

să călăuzim viața unui popor, nu putem neglija tineretul, fiindcă o îndrumare a societății nu se poate face fără o îndrumare a tineretului, care reprezintă pe cetățenii de mâine.

Exemple de ideal politic avem destule. Cine nu cunoaște, dacă ne referim la trecut, educația politică pe care o dădeau Grecii tineretului, și în special Spartanii. Ați auzit de legile riguroase pe care le aveau Spartanii pentru apărarea statului; se mergea până acolo că, dacă nouii născuți nu erau destul de sănătoși, erau aruncați într'o prăpastie. Dar să cităm câteva exemple importante din vremea noastră, de ideal politic, care determină întreaga organizare a educației tineretului. \*

Să ne gândim, spre pildă, la *Rusia Sovietică*. În Rusia Sovietică s'au ridicat împotriva Țarismului reprezentanții și adepții doctrinei marxiste, care fără îndoială are o concepție filosofică la baza ei. (Marx a fost puternic influențat de filosofia și metoda hegeliană). Iată prin urmare pe nouii conducători adoptând un ideal, cu totul deosebit de cel de până atunci. La ce credeți că s'au gândit ei în primul rând? La educația tineretului. Pe cât putem controla din lucrările pe care le avem asupra stării de fapt de acolo, făcute de oamenii care au vizitat Rusia, toată educația tineretului, dela grădina de copii până la Universitate, se face pe baza nouii doctrine. Noi vorbim aici de autonomia universitară; acolo, până la Universitate, toată școala este organizată în vederea sprijinului care trebuie dat acestui ideal de organizare socială marxistă cu colorit comunist.

Găsim, mai departe, în Italia, o concepție cu totul alta asupra vieții sociale, concepție așa zisă *fascistă*. Ea a fost sprijinită mult de unul din cei mai de seamă filosofi ai Italiei, *Gentile*, care încă dela început l-a ajutat pe Mussolini la organizarea școlii italiene pentru a fi pusă în slujba idealului fascist.

Și în sfârșit, să ne gândim la ultimul mare fenomen social de astăzi: în Germania, unde Național-Socialismul a luat o dezvoltare surprinzătoare, a început a se desfășura o propagandă pedagogică puternică pentru susținerea acestui ideal național-socialist. Cine ia revistele pedagogice ale Germaniei de astăzi, găsește o mulțime de articole asupra modului cum trebuie să se organizeze școala în spirit național-socialist. Și tot în legătură cu aceasta s'a pus și problema raselor. Din toate punctele de vedere putem spune că factorului pedagogic i se acordă o deosebită importanță în concepția socială a Germaniei de astăzi.

b) **Aspectul etic.** Al doilea aspect al idealismului social, cel mai interesant, dar cel care a pătruns mai puțin, este *idealismul social etic*, spre deosebire de cel politic de care ne-am ocupat până acum. Nu mai este vorba să impunem un ideal dictat de o concepție politică, nu mai e vorba să punem educația în sprijinul unei organizări politice pe care intenționăm s'o realizăm, ci este vorba de un ideal superior, de un ideal de societate, care să depășească cu mult ceea ce ne oferă societatea actuală, având drept conținut: *ordinea morală în viața socială*. Către aceasta trebuie să tindem. Acest ideal etic presupus cel mai bun, nu-l putem realiza imediat și pentru el nu avem exemple în societatea de astăzi. Un ideal etic superior, către care privim ca spre un far luminos, de care ne putem apropia, dar pe care greu îl putem atinge.

Un asemenea idealism superior cu caracter etic, îl găsim la pedagogul *Paul Natorp*<sup>1)</sup>. Cred că aceora din Domniile Voastre, care înclinați mai mult spre latura socială a pedagogiei, decât spre cea individuală, — în ce mă privește, înclin mai mult spre cea indi-

1) *Paul Natorp*, (1854—1924). A fost profesor la Marburg. Lucrări: *Sozialpädagogik*; *Pestalozzis Volkskultur*; *Idealismus Pestalozzis*, *Sozialidealismus*.



viduală — nu pot să recomand operă mai importantă decât lucrările lui Natorp și în special lucrările cunoscute sub titlul de «Pedagogie Socială» și «Idealism Social» precum și una foarte interesantă care leagă concepția lui de pedagogia clasică: «Idealismul lui Pestalozzi».

O notă caracteristică pe care ținem să o menționăm în pedagogia lui Natorp, este că el caută să derive scopul educației din Filosofie. Dintre disciplinele filosofice el pune accentul asupra următoarelor trei:

*Logica, Estetica și Etica.* Toate aceste trei, însă, trebuie să aibă o rădăcină comună pentru ca să se poată armoniza între ele. Lor le corespunde în viața noastră sufletească: gândirea, simțirea și voința.

Logicei îi corespunde gândirea. Esteticei, simțirea și Eticei, voința.

În domeniul culturii le corespunde: logicei și gândirii: știința; simțirii și esteticei: arta; voinței și eticei: moralitatea.

.

.

.

N'am pretenția că v'am dat o expunere completă asupra mișcării pedagogice contemporane. După cum v'am spus de la început: n'avem perspectiva necesară. suntem și noi în mijlocul mișcării. —

Deasemeni timpul ce ni s'a acordat a fost prea scurt. Aș putea însă, să afirm că v'am dat un cadru în care puteți să găsiți un loc aproape oricărei concepții pedagogice contemporane. Acest cadru este:

Realismul individual.

Realismul social.

Idealismul individual.

Idealismul social.

## CURENTELE PEDAGOGIEI CONTEMPORANE:

## E D U C A Ţ I E :

		Re al i t a Ţ e	I d e a l			
I n d i v i d		Realism individual	Idealism individual	I n d i v i d		
		Individualism ş Educ. liberă.	Personalitate morală.			
		Pedagogie expe- rimentală.	Personalitate creatoare de valori.			
		Pedagogie acti- vistă.				
		Pedagogie psih- analitică.				
S o c i e t a t e		Realism social	Idealism social	S o c i e t a t e		
		Positivism utili- tarist.	Aspect politic			
		Reg caohism	Aspect etic.			

## Goethe filosof și pedagog<sup>1)</sup>

*I Introducere : Valoarea de actualitate, pentru pedagogia contemporană, a pedagogiei lui Goethe. II. Concepții filosofice cu privire la natură, A) Care sunt problemele referitoare la natura universului. B) Diversele atitudini luate în filosofie față de problemele puse de natura universului. C) Atitudinea lui Goethe față de aceste concepții. III. Concepții filosofice cu privire la om. IV. Concepția lui Goethe asupra tipului uman ideal. A) Idealul educației; B) Concepția activistă; C) Concepția individualistă; D) Concepția organicistă; E) Raportul individualului cu socialul; F) Personalitatea; G) Idealul etic.*

I. Deși din punct de vedere cronologic, Goethe nu aparține pedagogiei contemporane, putem afirma că din concepția sa pedagogică, școala timpului nostru are mai mult de învățat decât dela unii contemporani. O mare parte din principiile cele mai importante, la a căror aplicare năzuește școala timpului nostru, și-au găsit afirmarea în doctrina pedagogică a lui Goethe.

Totuși, ținem să facem și o diferență între unele tendințe ale pedagogiei contemporane și directivele pe care le dădea Goethe în pedagogia sa. Credem că această diferență va veni tot în favoarea lui Goethe.

Sunt pedagogi contemporani, mai ales în domeniul practicei, care obișnuiesc să considere unele probleme pedagogice în mod izolat, adică neîncadrate într'un sistem unitar și neluminate de o concepție filosofică clară.

Ei bine, la Goethe, în toate principiile sale peda-

---

1) Conferință ținută la Societatea Instituturilor din București, cu ocazia aniversării de 100 de ani dela moartea lui Goethe. Vezi și G. G. Antonescu : Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne. Cap. Goethe.

gogice se reflectă o concepție clară asupra omului, ca ființă unitară și activă precum și asupra raportului dintre om și natură de o parte, dintre om și societate de altă parte.

Vom face dovada celor afirmate:

1. Că o sumă din principiile importante ale timpului nostru își găsește origina în concepția lui Goethe.

2. Că la Goethe găsim un sistem unitar, fondat pe o serioasă concepție filosofică.

Pentru aceasta vom schița în linii mari concepția filosofică și pedagogică a lui Goethe.

Pentru a trata mai metodic această chestiune, ne vom ocupa întâi de concepția lui Goethe asupra naturii, *asupra universului* și după aceea de concepția lui *asupra omului*. În legătură cu concepția lui asupra omului vom trata, și problemele de ordin pedagogic.

## II

A. Dacă ne referim la univers, trebuie să ne punem întrebarea: care este atitudinea spiritului filosofic față de tainele universului?

Această întrebare o punem, întrucât este vorba să știm și care va fi fost atitudinea filosofilor, dinaintea și din timpul lui Goethe, față de problemele metafizice, pentru ca apoi să înțelegem, cum va reacționa acesta. Care sunt tainele universului? În câteva cuvinte le putem reduce la foarte puține: Ce este lumea aceasta? În ce consistă ea? Care este substanța lumii?

O a doua taină: Cum ne explicăm mișcarea și cum ne explicăm ordinea, armonia în univers, acea mișcare ordonată, armonioasă, care permite omului de știință ca, studiind natura, să ajungă la stabilirea unor legi, referitoare la această natură.

În fine, am mai putea menționa o altă taină a naturii: Dacă substanța, care constituie natura, a fost creată de cineva, și de cine a fost creată?

Dacă odată creiată, mai este îndrumată, sau nu, de cel, care a creiat-o? Este problema divinității.

B. Față de aceste taine ale naturii, filosofia a putut lua următoarele atitudini, pe care le vom găsi și la filosofii dinaintea și la cei din vremea lui Goethe: Unii au avut o atitudine *sceptică*, de îndoială, adică au afirmat, că spiritul omenesc nu este destul de pătrunzător pentru a ajunge până la cunoașterea adâncă a realității.

Spiritul omenesc, prin felul cum este constituit, nu are putința să descopere aceste taine ale universului. Tainele universului, taine vor rămâne pentru mintea omenească.

Această atitudine sceptică poate să ia două forme diferite: Sau rămânem la afirmația că nu putem, cu mintea noastră omenească, să pătrundem tainele universului, sau o a doua formă mai accentuată, mai gravă, este afirmația, că nici măcar nu putem susține, că există o lume obiectivă în afară de noi. Pentru ce? Ce cunoaștem noi din lumea înconjurătoare? Avem o sumă de senzații, care, sintetizate, ne dau percepțiuni, impresiuni asupra lumii înconjurătoare.

Dar ce sunt senzațiile, ce sunt percepțiile? Sunt niște fenomene sufletești, care se petrec în conștiința noastră. Ele ne aparțin nouă. Ce îmi garantează mie, că acestor fenomene sufletești, pe care le numim percepțiuni, le corespunde o realitate în afară de eul nostru? Acesta este scepticismul absolut, care nu permite minții omenești nici măcar să afirme, că există o lume obiectivă, în afară de eul nostru.

O a doua atitudine a spiritului filosofic față de tainele naturii este aceea, pe care în filosofie o numim atitudine dogmatică, *dogmatismul*. În opozițiune diametrală față de atitudinea scepticilor, dogmaticii afirmă, că rațiunea omenească are putința să pătrundă tainele universului, dacă nu este falsificată de anumite

erori provocate de tradiție și de mediul social. Dați libertate rațiunii omenești, lăsați-o să funcționeze liber și ea va descoperi aceste taine.

În cadrul acestei atitudini, pe care am numit-o dogmatică, s'au produs o sumă de concepțiuni filosofice, care, tocmai prin diversitatea lor, dovedesc că dogmatismul nu poate să aibă dreptate. Căci dacă mintea omenească ar putea într'adevăr să descopere tainele universului, atunci cum se face că filosofii diferiți au ajuns la concluziuni diferite asupra aceluiaș univers? Care dintre concepțiunile acestea reprezintă adevărul?

De exemplu: unii au zis că lumea aceasta, în esența ei, este materie: concepția materialistă. Chiar și ceea ce cunoaștem noi drept suflet nu este altceva decât o funcțiune a materiei, a sistemului nervos. Alții au zis, din contră, că nu există materie în univers; că în univers nu există decât spirit. Dacă ne gândim de exemplu la Leibniz, vedem că el înlocuește atomul materialistilor — este știut că materialistii concep materia împărțită în atomi, — prin niște atomi spirituali pe care i-a numit «monade»; niște entități spirituale. Conexiunea acestor entități spirituale pe care Leibniz le-a numit monade, ne dă nouă iluziunea materiei. De fapt însă, în ultima sa esență, universul este constituit numai din entități spirituale, din monade.

În sfârșit, au mai venit alții, tot dogmatici, care au zis: dar bine, de ce să nu fim în armonie cu experiența noastră? Dar experiența noastră ce ne-a dovedit? Că sunt unele fenomene care aparțin lumii fizice, care se petrec în timp și în spațiu și cad sub simțurile noastre. Și că sunt și alte fenomene, care se petrec în conștiința noastră, în lumea noastră internă: idei, sentimente, procese psihologice, care nu ocupă loc în spațiu și nu cad sub simțuri.

Prin urmare, dacă experiența noastră ne pune în fața acestor două categorii de fenomene, pentru ce să

nu punem la baza fiecăreia din aceste categorii o substanță diferită, după cum și fenomenele sunt diferite? Așa fiind, acești filosofi ajung la afirmațiunea că universul este compus din două substanțe: spirit și materie (dualism).

În sfârșit, dată fiind dificultatea de a explica influența, pe care spiritul o exercită asupra materiei și materia asupra spiritului, — din cauza diversității enorme dintre aceste două substanțe, din cauza naturii lor, s'a ajuns la o altă concepțiune, care a căutat să prindă avantajile dualismului de a fi în armonie cu experiența, evitând dificultățile explicării unei influențe reciproce între substanțe diferite și anume la concepțiunea, care admite o singură substanță universală, dar având și atributul întinderii, caracteristic materiei, și atributul cugetării, caracteristic spiritului; deci o singură substanță cu ambele atribute, concepție denumită monistă <sup>1)</sup>.

Diversitatea acestor concepții, expuse mai sus, la care au ajuns dogmaticii, este cea mai bună dovadă, pe care au făcut-o ei înșiși, că dogmatismul nu corespunde adevărului, căci încă odată, dacă ar corespunde adevărului, atunci rațiunea omenească ar trebui să ajungă la o soluțiune, iar nu la patru sau cinci soluțiuni diferite.

Trecem, la o a treia atitudine a spiritului filosofic, față de tainele Universului, după care vom vedea ce reacțiune se va produce în spiritul lui Goethe. A treia atitudine a spiritului omenesc este o *atitudine critică* față de subiectul, care studiază lumea obiectivă. Această concepțiune al cărei reprezentant mai de seamă e Kant, a fost denumită criticistă; atitudine critică fiind deci aceea, care vrea să cunoască limitele minții omenești în tendința ei de a pătrunde tainele lumii obiective, tainele universului. Ei bine, la ce concluzii a ajuns această concepțiune criticistă? Ceeace numim

1) Concepția aceasta a fost ilustrată de filosoful Spinoza.

noi cunoașterea lumii înconjurătoare, — spun criticiștii — cunoașterea universului, rezultă din două feluri de elemente: unele, care se găsesc în subiectul nostru, iar altele pe care le primim dela lumea înconjurătoare. Prin urmare această concepțiune desparte subiectul de obiect în mod precis și se întreabă, ce aduce subiectul în domeniul cunoașterii obiectului.

Și atunci, constatăm această afirmare, surprinzătoare în întâiul moment pentru cine nu cunoaște evoluțiunea filosofiei, că obiectul, lumea înconjurătoare, ne trimite un material de impresiuni, dar că acest material este prelucrat de anumite forme apriorice ale minții noastre.

Dacă vreți o analogie care să ne facă să înțelegem mai bine această concepțiune, presupuneți că la o clădire ni se dă materialul: cărămizi, var, lemne. Tot ce trebuie la clădirea aceasta ne este dat. Dar planul clădirii, execuțiunea acestui plan aparține cui? Arhitectului, constructorului. Prin urmare, subiectul primește material din lumea obiectivă, dar arhitectul lumii obiective, acela prin care se va pune ordine și armonie în mișcarea universului, este spiritul.

Vedem, așa dar, importanța deosebită dată de criticiști, de Kant, subiectului, în explicarea mișcării universului, a ordinii și a armoniei din univers. Este suficient să reamintim, că printre formele acelea innăscute ale minții noastre, chemate să prelucreze materialul venit din experiență, se găsesc trei din cele mai importante pentru fixarea legilor naturii: și anume spațiul, timpul și cauzalitatea. Mai sunt și altele, dar vi le amintesc numai pe aceste trei, deoarece toate fenomenele se petrec și în spațiu și în timp. Prin urmare, tot ceea ce se petrece în lumea asta, se petrece în spațiu și în timp, sau numai în timp. Dar legătura dintre fenomenele, care se petrec, fie în lumea sufletească, fie în lumea fizică, cine o face? O face cauzalitatea. Intre fenomenele acestea, care se succed în timp



și unele dintre ele ce se petrec în spațiu, trebuie stabilită o legătură de cauzalitate pentru a ajunge la ordine și armonie în univers, pentru a ajunge la legi științifice.

Ei bine, dacă fără timp, fără spațiu, fără cauzalitate, nu putem ajunge la explicarea ordinii universale și dacă timpul, spațiul și cauzalitatea nu sunt însușiri ale lumii obiective, ci sunt forme ale minții noastre, pe care le aplicăm noi acestei lumi obiective, ce înseamnă aceasta? Înseamnă că noi, subiectul, suntem acei, care dăm legi naturii, înseamnă, că toată problema aceasta a lumii organizate, care face posibilă transformarea haosului în cosmos, în universum, toată problema mișcării ordonate și armonice în univers, o rezolvă cine? Subiectul.

Asă încât s'a putut afirma, că dacă în ce privește problema substanței, Kant a susținut, că noi nu putem să cunoaștem *natura* lumii obiective, tocmai din cauză că impresiunile, ce vin dela această lume sunt prelucrate de formele înăscute: dacă nu putem cunoaște substanța, ceea ce Kant a numit lucrul în sine, — mișcarea universală, ordinea în Univers, rămân subiectului. Armonia universală este opera formelor apriorice. Vedem așa dar ce sciziune mare face Kant între subiect și obiect. De «lucrul în sine», nu se poate apropia subiectul. Nu putem ști, ce este lumea înconjurătoare, din cauza formelor apriorice. Legile naturii nu se pot explica *obiectiv*.

*Obiectul dă substanța; subiectul dă legi acestei substanțe.*

C. Și acum, odată arătate cele trei atitudini ale spiritului filosofic față de tainele universului, a venit momentul să ne întrebăm, în legătură cu filosofia și pedagogia lui Goethe: ce atitudine va lua el în fața acestor probleme?

Dela început trebuie să facem o afirmație: dacă filo-

safia timpului, și cea anterioară lui Goethe a avut tendința de a scinda realitatea, până s'a ajuns la această sciziune a criticismului între subiect și obiect, Goethe a fost acel, care a afirmat cu hotărâre *unitatea*, contra acestor tendințe de scindare a realității.

Goethe a afirmat că între subiect și obiect, între eul nostru și lumea obiectivă, între noi și natură, există o unitate.

Pentru ce?

Pentru că și *omul și natura sunt de aceeași ființă*, sunt alcătuiți din aceeași substanță, nu poate fi vorba de o sciziune între subiect și obiect. Nu pentru că eu dau legi naturii, spune Goethe, ci pentru că sunt de aceeași ființă cu natura, descopăr în sufletul meu secretul naturii: «Ist nicht der Kern der Natur Menschen im Herzen?» (Nu este oare miezul naturii în inima omului). Da. Pentru că omul și natura sunt de aceeași ființă.

Dacă Goethe a ajuns la această convingere, că între subiect și obiect există o perfectă unitate, că suntem de aceeași ființă, — «Wesensgleichheit», (unitate de ființă, de natură) — nu trebuie să ne închipuim, că a ajuns la această concluzie, așa cum va fi ajuns Spinoza, care proceda după metoda matematică, pe calea logicei pure, la construirea sistemului său; nici așa cum a ajuns Kant la construirea sistemului său criticist. Goethe procedează cu totul altfel și acesta este unul din caracterele fundamentale ale filosofiei sale: Goethe n'a căutat să pătrundă realitatea, deci și tainele naturii, numai pe calea minții. Realitatea — spunea Goethe — nu este suficient s'o gândim, *realitatea trebuie trăită*.

Goethe a afirmat această unitate, nu făcând raționamente logice sau cercetări științifice, care l-ar fi dus la această concluzie. El a făcut această afirmație pentru că, de câte ori s'a găsit în mijlocul naturii, în sufletul lui a vibrat natura și sufletul lui a vibrat în

natură. S'a produs acea conexiune între subiect și obiect, care nu este dovedită prin argumente, dar este simțită, este trăită.

În sufletul lui vibra natura, iar bogăția sufletului lui aducea o contribuție prețioasă la bogăția naturii.

Dece un suflet omenesc, cu toate însușirile lui și cu tot conținutul lui prețios n'ar aduce o contribuție mai mare la îmbogățirea naturii, decât o pasăre, care cântă?

Ca să înțelegem mai bine această atitudine de spirit, care ne face să simțim, să trăim cu intensitate unitatea dintre ființa noastră și natură, e suficient a ne gândi la deosebirea dintre omul de știință, care cercetează natura și observă cu microscopul fiecare gândăcel sau nervură a unei plante și ciobanul, care, cu fluerul în mână, admiră priveslăstia naturii, și își exprimă, prin melodia pe care o flueră, vibrațiunile sufletului său.

În literatura noastră un simbol frumos de asemenea trăire a naturii, de conexiune trăită între eu și natură, găsim în frumoasa baladă a Mioriței. Vedem în Miorița, cum sufletul ciobanului, eroul principal, se contopește cu natura și cum, același suflet de cioban, în natură descoperă divinitatea. Omul, natura, divinitatea se găsesc la un moment dat împreună. El trăește lumea obiectivă, trăește divinitatea, o trăește intens, nu o gândește numai.

Iată cum ajunge Goethe, în locul deosebirii pe care o făcea Kant între obiect și subiect, la unitatea dintre obiect și subiect, la unitatea dintre materie și spirit, la unitatea dintre natură și Dumnezeu.

Mai mult decât atât. Din moment ce am admis această *unitate de ființă* a eului cu non-eul, a subiectului cu obiectul, afirmă Goethe, nu mai putem să facem deosebirea, pe care o făcea filosofia kantiană, între lucrul în sine și fenomen.

Din moment ce impresiunile, care îmi vin mie dela

lumea obiectivă, dela lucrul în sine, spunea Kant, sunt transformate de subiectul meu, eu nu cunosc decât aparența lumii în sine, fenomenul, și nu lucrul în sine.

Goethe zice: nu mai facem această deosebire între fenomen și lucrul în sine. pentru că putem trăi substanța lumii.

*Nichts ist drinnen, nichts ist draussen.  
Das was innen, das ist aussen.  
(Nimic nu este înăuntru, nimic nu este afară.  
Pentru că ce este înăuntru. este și afară).*

Sau alte versuri ale lui Goethe, care exprimă aceeași idee:

*Natur hat weder Kern noch Schale.  
Beides ist sie mit einem Male.  
(Natura nu are nici miez, nici coajă  
Ea este ambele laolaltă);*

Coaja, după cum se vede și din versurile de mai sus, care ar corespunde fenomenului și miezul, care ar corespunde lucrului în sine, se contopesc, sunt ambele laolaltă. Goethe nu desparte fenomenul de lucrul în sine, ci le contopește.

Filosofii de până la Goethe separaseră obiectul de subiect. Obiectul, adică natura, filosofii îl separaseră în natură și Dumnezeu, iar subiectul îl separaseră în trup și suflet. Pentru Goethe nu mai există nici unul din aceste dualisme. Subiectul, am văzut că se unește cu obiectul, natura, cu divinitatea. Pretutindeni, în natură, descoperim pe Dumnezeu, chiar în cele mai neînsemnate lucruri. Sufletul și trupul sunt o ființă unitară în subiect. Prin urmare, peste tot unitate.

În ce privește divinitatea, avem de făcut o precizare: deși Goethe afirmă că Dumnezeu se găsește

prätutindeni în natură, deci am avea impresia că are o concepție *immanentă* asupra divinității, totuși în unele fragmente din lucrările sale, Goethe afirmă și transcendența lui Dumnezeu, adică a unui Dumnezeu mai presus de univers.

Pentru a ne imagina legătura, care s'ar putea stabili între divinitatea immanentă și cea transcendentă, să ne închipuim două cercuri: unul mare și altul mai mic, cuprins în cel mare. Cel mare ar reprezenta divinitatea. Cel mic, cuprins în cel dintâi, ar reprezenta natura. Prin urmare în partea comună cercului mare cu cercul mic, natura se întâlnește cu divinitatea (immanentă). Pe acea porțiune a cercului mare, care nu mai e ocupată de cercul mic, divinitatea este deasupra naturii, este transcendentă. Universul, care tinde mereu spre perfecțiune, pare că ar tinde să-și lărgească acest cerc, pentru a se apropia din ce în ce de divinitate. Goethe va fi gândit poate că vreodată cercul acesta se va mări atât de mult, încât, într'adevăr, natura și divinitatea să fie identice.

O ultimă chestiune, în ce privește natura. Am putea să ne punem întrebarea: oare și-a închipuit Goethe, că pe baza acestei unități a subiectului și obiectului, fiecare dintre noi oamenii poate să cunoască lumea obiectivă în întregime. În toate tainele ei?

Nu, nu putem considera pe Goethe atât de naiv. Goethe nu putea rămâne la concepția dogmatică naivă, că fiecare din noi poate cunoaște realitatea întregă.

De unde pentru Kant natura era «unverständlich», de neînțeles, pentru Goethe era «unverstanden», neînțeleasă. Goethe ajungea la concluzia că Universul se reflectă în diferite moduri în conștiințe diferite și că deci, conștiința fiecăruia dintre noi prinde anumite aspecte ale Universului.

De aceea fiecare om în parte cunoaște lumea, nu fals, dar incomplet și gradual (calitativ) și cantita-

tiv. Toți la un loc ar cunoaște-o bine. Dar cum vom putea contribui toți la un loc — trecuți, prezenți și viitori laolaltă — la cunoașterea Universului. Așa fiind, putem spune că deosebirea dintre Kant și Goethe ar consta în faptul că de unde după Kant nu putem cunoaște decât fenomenul (aparența lucrului în sine), la Goethe, chiar în cele mai mici lucruri și fapte, putem cunoaște *ceva din ființa lumii*. deci ne apropiem de lucrul în sine.

### III

În ce privește *omul*, vom constata la Goethe aceeași *tendență spre unitate*, opusă tendinței de fragmentare, manifestată de lumea cultă, anterioară și în parte contemporană lui. Pentru o mai clară înțelegere a atitudinii lui Goethe față de om, să vedem care este *tipul omului ideal*, în diverse concepțiuni mai importante și ce atitudine va lua Goethe față de aceste concepții.

Cine nu-și amintește de felul cum considera biserica creștină medievală pe omul ideal? Omul, în concepția creștină, dualistă, este trup și suflet. Din aceste două elemente, singurul care prețuește, este sufletul. Ceva mai mult. Pentruca să liberăm sufletul, să-i dăm aripi de dezvoltare și înălțare, trebuie să reducem la minimum posibil pretențiunile trupului. Trupul este pedepsit continuu ca să nu aibă pretenții prea mari la viață.

Se ajunge, prin urmare, la o concepție, pe care o putem numi ascetică, în sensul că ni se cere să renunțăm la multe din pretențiile vieții trupesti, la toate plăcerile simțurilor, pentruca sufletul să poată trăi cu intensitate și să se poată ridica acolo, unde cere divinitatea. Iată, prin urmare, concepția asupra omului ideal, pe care o găsim la medievali.

Dacă trecem la concepția din timpul Renașterii și

umanismului, vom avea, un moment, impresia că este vorba de un tip de om unitar; trup și suflet, cu drepturi egale. Aceasta în tcorie. De fapt însă, prin reacțiunea, care se produce în această epocă, imediat următoare evului mediu, față de ascetismul medieval, se cade în extrema cealaltă. Cine nu știe cât de prețuită era viața trupului și a simțurilor în epoca Renașterii. Cea mai mare libertate era acordată trupului, adeseori în dauna sufletului. Prin urmare, aci găsim o atitudine opusă, în ceea ce privește concepția asupra omului. De unde în Evul mediu este prețuit spiritul, în timpul Renașterii, pare a se manifesta o concepție unitară, care în realitate acordă însă predominanța simțurilor.

Dacă mergem mai departe, vom constata, că spiritul recâștigă ascendență asupra trupului și ajungem la o nouă fragmentare a ființei omenești, în sensul că, dacă acest spirit a rămas dominant asupra trupului, cultura modernă a dat o importanță deosebită, când unei laturi a vieții noastre sufletești, când altei laturi.

Cine nu-și amintește, din studiul pedagogiei, de suveranitatea pe care a exercitat-o concepția intelectualistă, care acorda rațiunii logice supremația în viața noastră sufletească, disprețuind sentimentul și spontaneitatea naturală a sufletului omenesc. Acesta este cazul la Descartes și Bacon. Ce a cerut Descartes? Să dăm libertate rațiunii omenești, ca ea să descopere singură adevărul. Bacon adaogă: Dacă vreți să poată descoperi adevărul, trebuie s'o purificăm de toate acele influențe ale tradiției, ale prejudecăților, care au stăpânit-o timp de secole. Sunt acei idoli, de care vorbea Bacon, pe care trebuie să-i înlăturăm și, după aceea, rațiunea, purificată, va putea într'adevăr să descopere realitatea. Prin urmare, încredere absolută în rațiune, suveranitatea rațiunii în viața noastră sufletească.

Tendențe asemănătoare constatăm în cultura din Franța și Germania din secolul al optisprezecelea, în special la curentul intelectualist al enciclopediștilor.

Aceștia susțineau, că viața socială și culturală trebuie refăcută, pusă pe baze noi. Și cum vom ajunge la aceasta? Răspunzând la cerințele rațiunii. Rațiunea va descoperi calea adevărului, rațiunea purificată de toate influențele tradiției și ale prejudecății.

Și, însfârșit, mai cităm o manifestare importantă a intelectualismului, deosebit de cunoscută în domeniul pedagogiei: psihologia herbartiană. Herbart este acela, care a derivat întreaga viață sufletească din reprezentări. Prin urmare reprezentarea, acest element de ordin intelectual, stă la baza întregii vieți sufletești.

Din natura reprezentărilor și a raporturilor dintre ele rezultă și sentimentul, rezultă voinea. Toată viața și activitatea sufletească are deci la bază un element intelectual. Iată intelectualismul psihologic în floare.

Natural, că s'a produs o reacțiune în cultura modernă, contra intelectualismului, în direcția sentimentului. Sunt cunoscute în această privință frumoasele producțiuni ale romantismului filosofic. Romantismul acela, care se bazează pe sentiment și imaginațiune mai mult decât pe rațiunea logică. Romantismul filosofic pe care îl găsim de pildă la Schelling. Cine nu cunoaște deasemeni pe filosofii contemporani cu Kant, care au pus bazele unei filosofii a sentimentului și credinței? E suficient să cităm pe Hamann și pe Jacobi. Aflăm aci accentuată o altă latură a sufletului omenesc, căci aceștia dau preponderența sentimentului asupra intelectului.

Putem să descoperim și alte afirmațiuni unilaterale. Cine nu a auzit de acea frumoasă scriere a lui



Schiller <sup>1)</sup> intitulată: «Über die aesthetische Erziehung des Menschen», în care se dă preponderență elementului *estetic* în viața sufletască a omului. Este adevărat că Schiller, când a conceput noțiunea aceea a *sufletului frumos*, care conexează simțirea cu rațiunea, a încercat o unificare a naturii și ființei omenești. Totuși accentul rămâne asupra elementului estetic.

Insfârșit, mai amintim pe cea mai interesantă din toate concepțiile unilaterale, aceea care acordă preponderența în viața noastră sufletească elementului *moral*; este concepția kantiană. Omul ideal, după Kant, este acela, care a reușit să dea ascultare, în toate actele sale, legii morale din propria sa conștiință și să opue rezistență tuturor tentațiilor, care vin, fie dela propriile noastre simțiri, fie dela mediul înconjurător. Iată, deci, o concepție, care dă preponderența elementului moral în viața noastră sufletească.

Sunt, așa dar, atâtea și atâtea concepții, care fragmentează natura omenească, având toate un caracter unilateral.

Totuși, nu am putea face afirmația, — căci am greși, — că nu s'a făcut încercarea de construire a unui tip uman unitar înainte de Goethe. Vom cita două din cele mai importante. Dar vom vedea, că din motive de ordin filosofic, ele nu corespund condițiilor, cărora va corespunde tipul lui Goethe. Cităm cazul cunoscut: concepția lui Rousseau.

Rousseau nu înțelege să scindăm sufletul omnesc în diverse facultăți: inteligență, sensibilitate, voință. Sufletul omnesc este sub influența naturii și natura tinde să se manifeste unitar. Fără îndoială. Dar sufletul omnesc merge alături de trup. Așa fiind, ce facem cu legătura dintre trup și suflet?.

1) Vezi G. G. Antonescu: Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne. Cap. asupra lui Schiller.

Mai cităm o a doua încercare de construire a unui tip uman unitar: pe marele pedagog Pestalozzi, care, deși considera sufletul constituit din mai multe elemente, din mai multe forțe, cerea: ca aceste forțe să fie cultivate, dezvoltate în mod armonic, pentru a ajunge la un tot unitar. Dar ce facem iar cu diferența dintre trup și suflet?

Rousseau era dualist în metafizică: admitea materie și spirit. Cum ai să faci atunci ca să realizezi o unitate între două substanțe, care sunt, ca natură, totalmente opuse? Pestalozzi, fiind filosof creștin admitea și el dualismul între materie și spirit și, din acest punct de vedere nici concepția lui nu poate să ne dea soluții pentru realizarea unei asemenea ființe unitare.

#### IV

Goethe tinde la dezvoltarea armonică a individului. Goethe a mers în cultura timpului său alături de curentul cultural denumit neoclasicist, care urmărea, mai ales, să reînvieze în viața și cultura modernă tipul omului antic; acel tip armonic, care a putut fi exprimat în cuvintele grecești: «Kalokagatia» frumusețe și bunătate, frumusețe trupească și bunătate sufletească întrunite, conexate. Iată tipul ideal al omului pentru care și Goethe avea înclinațiune. Astfel ajunge Goethe al omul ideal, exprimat prin formula următoare: ceea ce trebuie să urmărim în formarea ființei omenești, este *unitatea armonică a existenței*. Unitatea armonică a existenței, în sensul antic, nu numai prin conexiunea dintre elementele, care constituie sufletul, ci și dintre suflet și trup. Acelaș lucru l-au încercat și Rousseau și Pestalozzi, cu diferența că Rousseau și Pestalozzi erau dualiști în metafizică, iar Goethe crede în unitatea de substanță. «Wesens-

gleichheit». Prin urmare, la Goethe, nu se mai pune problema opoziției dintre spirit și materie. Nu mai există deosebire între ele. Este probabil, că substanța gândită de Goethe, din care este constituită și ființa, omenească, va fi fost gândită ca o substanță spirituală și nu materială. Iată, prin urmare, cum concepția lui metafizică îi permite să creeze acest tip ideal de om și să institue acest ideal al educației : unitatea armonică a existenței.

Iată-ne intrați în domeniul Pedagogiei. Idealul este unitatea armonică a existenței. Realizarea acestui ideal va depinde de două mari condițiuni, de două noțiuni ce stau la baza pedagogiei lui Goethe : *activitatea și individualitatea*.

Prin activitate vom pune în valoare și vom dezvolta elementele, care constituiesc această ființă unitară. Ne oprim numai un moment asupra noțiunii de activitate, spre a vedea ce aspect al activității a fost mai mult accentuat de Goethe. Iată care sunt aspectele mai importante ale activității sufletești.

Este o activitate, am zice receptivă, pe care am putea-o numi centripetală, adică activitatea prin care primim impresiuni de la lumea din afară. Este, după aceea, o formă, un aspect al activității pe care o numim activitate centrală de prelucrare. Și, înfățișat, este o activitate ce o denumim centrifugală, care își exercită influența dinăuntru în afară. Ținem să menționăm deosebirea între primul aspect și celelalte două, ale activității, între activitatea centripetală, deoparte: centrală și centrifugală de altă parte. Prima este receptivă, iar ultimele două au un caracter mai mult productiv, creator. Asupra acestui aspect al activității centrale și centrifugale, pr'n urmare asupra activității cu caracter creator și productiv a insistat Goethe.

Dacă legăm noțiunea aceasta de activitate creatoare, cum a înțeles-o Goethe, de idealul educației :

desvoltarea armonică a ființei omenești, vom obține ceea ce numim astăzi *școala activă integrală* : activism, pentru că este vorba de activitate creatoare : *integrală*, pentru că se referă la întreaga ființă omenească.

Goethe consideră că nu putem exercita o influență asupra acestei ființe, decât respectându-și *individualitatea*. Cum ajunge el la această convingere ? După Goethe, caracterul înăscut al fiecărui om poate suferi unele modificări, datorită unei proprietăți pe care o are orice substanță, numită de Goethe „Bildsamkeit”, expresie ce nu poate fi tradusă decât prin cuvântul : *plasticitate*.

El face o deosebire între plasticitatea substanței lipsită de viață și aceea a substanței dotată cu viață. Unei bucăți de pământ, substanță lipsită de viață, pot să-i dau orice formă vreau. Unui bloc de marmură, dacă am instrumentele necesare pot să-i dau orice formă vreau ? Dintr'o sămânță pot să scot ce vreau ? Pot s'o pun într'un anumit teren, cu un anumit grad de umiditate, ca să se desvolte mai bine. Pot s'o altoiesc, ca să produc transformări, dar nu pot face *orice* din ea. Plasticitatea substanței vii este o *plasticitate limitată* de anumite condițiuni organice care se găsesc înăuntrul substanței respective.

Atunci Goethe ajunge la concluzia, că influențele, care vin din afară, vor ajunge la bune roade, numai întrucât se adaptează la aceste condițiuni interne ale organismului. Prin urmare educația trebuie să se facă dinăuntru în afară și, cum aceste condițiuni interne variază dela individ la individ, evident, că va trebui să ținem seamă de individualitatea fiecăruia. Iată cum ajunge Goethe, prin aceste cerinți de adaptare a influențelor externe la condițiunile interne, așa deosebite dela individ la individ, la două mari noțiuni, care stau și la baza pedagogiei timpului nostru, și la baza școlii active integrale: la noțiunea de *educație organică*.

*cistă*, adică adaptată cerințelor interne, organice și la noțiunea *educației individualiste*, în sensul adaptării la fiecare individualitate.

Înainte de a trece mai departe, să facem iarăși o raportare la concepția filosofică a lui Goethe. De unde a luat Goethe ideea de plasticitate? Este știut, că Goethe a fost și biolog. Prin urmare el a luat-o din domeniul naturii, a biologiei și a transplantat-o în domeniul psihologiei. Putea el să facă acest lucru? Putea, pentru că la el există o singură substanță, avem o ființă unică, natura, și nu mai facem deosebire între trup și suflet.

Și acum, trecem la o ultimă chestiune, care cred că din punct de vedere pedagogic prezintă un interes deosebit: *raportul în care îl pune Goethe pe individ cu societatea*. Până acum am văzut cum consideră individul și cum îl pune în raport cu legile naturii; acum îl vom vedea în raport cu societatea.

Societatea, zice Goethe, va trebui să respecte individualitățile puternice. Pentru ce? Pentru că, cu cât un individ va activa în viața socială mai conform cu aptitudinile sale naturale, cu atât activitatea sa va produce mai mult pentru societate. Și din contra. Cu cât o societate va obliga pe individ să desfășoare o activitate în opoziție cu aptitudinile sale naturale, cu atât folosul acestui individ pentru societate va fi mai mic. Prin urmare, interesul societății este să încurajeze respectarea și dezvoltarea individualității.

Mai dificilă pare problema atitudinii pe care individul o va lua față de societate. Ne punem o întrebare: cam ce fel de atitudine poate să ia un individ față de mediul social?

Întâi atitudinea cea mai cunoscută și răspândită: individul se adaptează mediului social și face ceea ce crede el că îi va fi mai util. Gândiți-vă la politicianul, care astăzi exprimă o părere, mâine exprimă alta; astăzi lucrează într'un partid, mâine lucrează în par-

tidul advers, pentru că așa îi dictează utilitatea: se adaptează la împrejurări. Noi am zice, că acesta este tipul omului oportunist.

O altă atitudine, pe care individul poate s'o ia față de mediul social, este atitudinea personalității puternice, care caută să se afirme pe sine, fără să ție seamă de interesele mediului social în care trăește. Este o concepție pe care nu o vom găsi la Goethe, ci la un alt mare filosof german, la *Nietzsche*.

Nietzsche a afirmat, că omul dotat cu însușiri mai presus de însușirile mediei comune a oamenilor, are dreptul să calce în picioare «die Vielzvielen», pe cei prea mulți, spre a se ridica la el. Este un fel de manifestare egoistă a unui individ puternic. Desigur că Goethe ar fi repudiat un asemenea egoism.

Mai rămâne o a treia posibilitate, și asupra ei atrag atențiunea în mod special. Este omul, care cu cât posedă însușiri mai deosebite dela natură și cu cât și-a dezvoltat mai bine aceste însușiri, apropiindu-și o cultură mai serioasă, cu atât vrea să se pună în serviciul binelui obștesc și a semenilor săi. Este omul, care după ce a realizat în conștiința lui anumite valori ideale, prin mediul social, a căutat întâi să-și formeze propria sa personalitate, adică să se transforme pe sine, individualitatea sa naturală, prin prisma acelor valori ideale. Aceasta înseamnă o personalitate, care e gata să renunțe la anumite porniri ale firii, ca să poată promova valori ideale («stirb und werde»). Este omul care, *cu aceste valori ideale dominante în conștiința lui, se pune în serviciul societății*. Aci facem o mică paranteză.

Ce se întâmplă în cazul când idealul pe care ni-l dictează conștiința noastră nu poate fi armonizat cu societatea și cu timpul? Ce va face o individualitate puternică, pătrunsă până în adâncul ființei sale de un anumit ideal, dar care nu poate face să răzbată acest ideal în societatea timpului căruia îi aparține?

Va renunța la ideal ca să nu tulbure societatea sau va tulbura societatea ca să își realizeze idealul? Va sacrifica societatea ori va sacrifica idealul? Ce va face? In cazuri de natura aceasta credem că răspunsul lui Goethe ar fi următorul: Individul nu sacrifică societatea, căci nu îi este permis s'o facă, dar nu sacrifică nici idealul: *el se sacrifică pe sine*. Pentruca de pe urma sacrificiului său personal să rămână idealul, ca un far îndepărtat care, dacă în prezent nu poate să influențeze, în viitor va direcționa societatea.

È tipic în această privință cazul lui Iisus Christos care a venit pe lume cu un ideal mare. Lumea nu l-a înțeles. Ce a făcut? A tulburat ordinea socială pentru a-și impune idealul? Nu. Iisus Christos a rămas credincios idealului, dar nu a sacrificat nici societatea. S'a lăsat răstignit și, atunci când adversarii săi i-au bătut cuie în picioare, a zis: «Iartă-i Doamne, că nu știu ce fac». El s'a sacrificat, dar idealul său a triumfat

Acelaș este cazul cu adepții lui Iisus Christos care erau persecutați pentrucă nu voiau să renunțe la creștinism. Aceștia își așteptau liniștiți pedeapsa. Erau supuși atacurilor fiarelor sălbatice și în momentul când auzeau urletele lor, cădeau în genunchi, împreună mâinile și se rugau lui Dumnezeu. Erau sfâșiați, sacrificați, dar idealul lor a triumfat.

Aceste sacrificii pentru binele obștesc, unite cu noțiunea activității, au dus la acea satisfacție pe care Faust, eroul principal din opera lui Goethe, o resimte în momentul când a găsit un plan de activitate pentru ridicarea societății, un plan de activitate pus în serviciul omenirii, o semenilor săi. Èste știut cum Faust și-a căutat satisfacția în viață. N'a găsit-o în știință, n'a găsit-o în artă, n'a găsit-o în iubire, ci o găsește în această activitate de sacrificiu cu caracter altruist. In momentul când el se entuziasma pentru un asemenea plan de activitate, pus în serviciul ome-

nirii, divinitatea îl iartă de toate păcatele lui și îngerii cerului îl ridică pe Faust spre acea divinitate transcendentă. «Wer strebend sich bemüht, den können wir erlösen». (Pe acel, care năzuește spre bine, îl putem mântui).

Și acum, o ultimă chestiune. Ce se întâmplă în cazul când conflictul dintre individ și societate este inevitabil? Și aici vom vedea influența imensă, pe care o exercită morala lui Kant asupra lui Goethe. De unde în domeniul cunoașterii, Kant nu l-a putut satisface, în domeniul moralei, Kant îl stăpânește pe Goethe. Răspunsul la problema felului cum trebuie soluționat conflictul, ce s'ar ivi între pornirile individuale și legile morale și sociale îl găsim în cunoscutul roman al lui Goethe intitulat: «Die Wahlverwandschaften».

Iată ce problemă pune Goethe în acest roman: doi soți au trăit în bune raporturi câțeva vreme. La un moment dat apare în casa lor o femeie și un bărbat. Între soț și femeia nou venită se produce acea atracțiune puternică, atât de caracteristică sufletelor surori. Între bărbatul nou venit și femeia celui dintâi se petrece aceeași atracțiune. Goethe face aci teoria foarte interesantă, — de aceea romanul este intitulat «Afinități Elective», — că, după cum în domeniul chimiei, constatăm că sunt anumite corpuri, care îndată ce se găsesc unul în fața celuilalt, se atrag, se contopesc, se conexează în mod irezistibil și alte corpuri, care atunci când vin față în față se resping irezistibil, tot așa se petrece și între sufletele omenești.

Analogia e explicabilă dacă ne reamintim că Goethe admite o singură substanță. Deci și printre sufletele omenești sunt unele făcute pentru altele și din momentul în care se întâlnesc, se atrag, fără posibilitate de rezistență. Altele se resping. Acesta este faptul, care s'a produs în romanul citat. Iată problema mare. Și atunci ne întrebăm: ce va trebui să facă spre exemplu soția, care până atunci trăise bine cu băr-



batul și se găsește dintr'odată în fața acestei atracții, mai presus de voința ei?

Va ceda sau va rezista? Este probabil, că nu va putea să reziste și, atunci, *va trebui să se sacrifice moralei sociale*. Aceasta o afirmă Goethe. Va trebui să reziste dacă poate, iar dacă nu, să cadă, să piară. Se va sacrifica. La fel și bărbatul.

Este cea mai puternică, așa zice chiar cea mai tiranică afirmare a imperativului kantian: așa îți dictează conștiința, legea morală, așa trebuie să faci.

Dacă ar fi să ne întrebăm, care a fost convingerea intimă a lui Goethe, am răspunde că Goethe, când a terminat romanul acesta, a afirmat, cu durere, tirania legii morale. Se poate ca, în ascunzișul sufletului, să fi simțit altfel. Este atât de rar, ca două suflete cu afinități electivă să se întâlnească realmente în viață, încât poate că imperativul categoric n'ar fi jignit, dacă atunci, când se produce o asemenea întâlnire, ar fi tolerată. El adoptă, prin urmare, în totul concepția etică a lui Kant, bazat pe acel imperativ categoric, care se formulează «lucrează astfel încât norma, care te călăuzește în acțiunea ta, să poată deveni o lege generală». Aceasta este legea morală, care îi dădea lui Kant posibilitatea să se apropie de absolut.

După cum am spus la începutul conferinței, Kant credea că pe calea rațiunii, a cunoașterii, nu ne putem apropia de absolut, de lucrul în sine. Pe calea legii morale, el se apropie de absolut. Această lege morală l-a făcut pe Kant să postuleze acele faimoase noțiuni, care ne ridică într'o lume transcendentă: libertatea, nemurirea sufletului și Divinitatea.

Aceeași lege morală, aceeași conștiință morală, a crezut și Goethe că dă aripi personalităților omenești puternice, — care au reușit să se supuié acestei legi, — de a se ridica din domeniul divinității imanente, care se confundă cu natura, spre acea sferă a divinității transcendente. Prin urmare, *absolutul îl atingem*

*prin conștiința morală și în concepția lui Kant și în concepția lui Goethe.* Prin conștiința morală omul se învinge pe sine, se înalță mai presus de celelalte ființe, mai presus de univers și pare că se apropie de divinitate.

Acum, după ce am încercat să schițăm concepția filosofică și pedagogică a lui Goethe, revin la întrebarea noastră dela început: Ce a lăsat Goethe în pedagogie? Principiul școlii active integrale, principiul organicist și al educației individuale ste și chiar concepția orientării profesionale, căci dacă zici: încurajează individualitatea și îndreapt-o spre aptitudinile ei naturale, ajungi la orientarea profesională.

În domeniul et'c, Goethe a afirmat *școala datoriei*. Elevul nostru trebuie format în direcția posibilității de a se supune cerințelor conștiinței sale. Școala datoriei, nu a plăcerii. Cred că și în privința aceasta trebuie să fim de acord cu Goethe. *Iată deci afirmam că multe din principiile, la a căror realizare tindem astăzi, au fost afirmate în concepția filosofică și pedagogică a lui Goethe.*

Goethe ne-a mai dat și alte învățături prețioase. El ne-a dat indicația, că în activitatea noastră pedagogică practică de toate zilele, măsurile mărunte pe care le luăm și care au, natural, valoarea lor, trebuie să-și găsească rădăcinile în câteva principii mari, directive, și să-și călăuzească manifestarea de fiecare zi, printr'o lumină, pe care n'o poate da decât o concepție filosofică limpede și clară. Asemenea principii directive și o asemenea concepție filosofică ar reprezenta, am zice, farul, care ne luminează calea atât de accidentată, atât de spinoasă, a activității pedagogice practice.

Acest far luminos, cred că ne-ar feri în special de două mari accidente, pe care le putem întâlni în activitatea noastră pedagogică. Unul este *rutina*, care mecanizează activitatea educatorilor și le răpește

spontaneitatea și puterea creatoare, celălalt este ceea ce aș numi *aventura pedagogică*, aceea care lasă momentului și fiecărui educator grija de a inventa procedeele, care le convin.

Cine se teme de ascensiunea prea sus în domeniul principiilor și vrea să rămâe continuu jos, pe terenul realităților de toate zilele, să nu piardă din vedere că pământul, ca să dea roade, nu este suficient să-l arăm, nu este suficient să punem sămânța. Mai trebuie ca acel pământ să se bucure de lumină și de căldura soarelui. Lumina și căldura soarelui pun în valoare toată străduința acelu, care a lucrat pământul.

Străduința noastră pe terenul activității practice pedagogice, foarte apreciabilă și valoroasă, nu va da rezultate, nu va da roade, decât dacă acest teren al activității noastre de toate zilele va fi luminat și încălzit de un soare spiritual și acest soare spiritual este reprezentat prin valorile ideale ale conștiinței noastre.



# CUPRINSUL

	<u>Pag.</u>
Prefață . . . . .	III
Introducere : Criza școlară . . . . .	7

## PARTEA I.

### Probleme generale.

Din problemele actuale ale școlii românești:

1. Cultură generală, profesională și formativă . . . .	31
2. Școala activă și studiul individualității . . . . .	43
3. Educația morală și formarea personalității . . . .	59

### Probleme speciale.

1. Organizarea studiilor filosofice în liceu . . . . .	85
2. Tineretul și concepția asupra lumii și vieții . . . .	95
3. Învățătorii care ne trebuie . . . . .	111
4. Rolul educativ al Universității . . . . .	121
5. Spiru Haret ca pedagog . . . . .	129
6. Educația națională . . . . .	147

## PARTEA II.

### Curentele pedagogiei contemporane.

I. Criterii pentru stabilirea cadrului de principii ale pedagogiei contemporane . . . . .	155
II. Realismul pedagogic . . . . .	160
1. Realismul individual . . . . .	160
2. Realismul social . . . . .	199
III. Idealismul pedagogic . . . . .	209
1. Idealismul individual . . . . .	209
2. Idealismul social . . . . .	220
Goethe filosof și pedagog . . . . .	227



- Studii asupra Filosofiei germane contemporane (epuizat).  
Studii asupra educației morale și estetice (epuizat).  
Pestalozzi și culturalizarea poporului, Ed. IV. Edit. Casa Școalelor.  
Herbert Spencer și Pedagogia utilitaristă. Ed. IV. Editura Casa Școalelor.  
Baza pedagogică a reorganizării învățământului. Editura „Cultura Națională” (epuizat).  
Din problemele Pedagogiei moderne. Ed. II, Editura Cartea Românească. (epuizat).  
Istoria Pedagogiei: Doctrinle fundamentale ale Pedagogiei moderne. Ed. III, Edit. „Cultura Românească”.  
Universitatea, învățătorul și culturalizarea satelor. (epuizat).  
Psihanaliză și Educație. Editura Casei Școalelor.  
Pedagogia Generală, Ed. III, Editura „Serisul Românesc”.  
Educație și Cultură, Ed. III, Editura „Cultura românească”.  
Antologie Pedagogică (în colaborare) 2 volume.  
Educația morală și religioasă în școala românească. Editura „Cultura Românească”.  
Pedagogia Contemporană. Probleme și Curente. Ed. II.  
Buletinul Seminarului de Pedagogie teoretică, No. I.  
” ” ” ” ” ” II.  
” ” ” ” ” ” III.  
” ” ” ” ” ” IV.  
” ” ” ” ” ” V.  
(toate din Editura Casei Școalelor).

