

Copil

DIN PUBLICAȚIILE
INSTITUTULUI PEDAGOGIC ROMÂN
DIRECTOR: PROF. G. G. ANTONESCU

G. G. ANTONESCU
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI

EDUCAȚIE ȘI CULTURĂ

EDIȚIA III-a.
REVĂZUTĂ ȘI ADĂUGITĂ



EDITURA
„CULTURA ROMÂNEASCĂ”, S. A. R. – BUCUREȘTI, I

PREFAȚĂ

Poate că nici odată mai mult ca în momentul acesta nu s'au pus probleme mai dificile referitoare la cultivarea masselor în general și la educația tineretului în special.

E destul să menționăm faptul că se tinde la reorganizarea întregului învățământ, atât în ce privește structura, cât și în ce privește viața școlii. Astfel, după reforma învățământului primar și normal, a urmat de curând aceea a învățământului secundar, iar în scurtă vreme e vorba să fie elaborată și noua organizare a învățământului aplicat (profesional) și a celui superior.

În strânsă legătură cu aceste reforme, se lucrează la alcătuirea noilor programe și instrucțiuni metodice, probabil pentru a se da și elementului dinamic al școlii o îndrumare corespunzătoare noii structuri. Ne găsim așa dar, într'un moment, când se urmărește refacerea integrală a școlii, cece se întâmplă destul de rar în viața unui popor.

În acelaș timp, se observă o continuă preocupare de a se găsi cele mai rodnice mijloace pentru orientarea operei de culturalizare.

O mare parte din aceste probleme — care mă preocupă de mai mulți ani — sunt expuse în volumul de față

Scopul acestei lucrări este nu numai de a face pe cititor părtaş al convingerilor expuse aci, cât mai ales de a scoate în evidență necesitatea unei interpretări a realităților prin prisma principiilor. Numai dacă întemeiem orice nouă alcătuire și orice măsuri de ordin educativ pe principii pedagogice bine controlate, putem ajunge și în domeniul școlar la concepții unitare și realizări durabile. Orice încercare de a soluționa problemele școlare, nesocotind principiile pedagogice, este foarte comodă — dar totdeauna 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 diletanțism periculos.

Iunie 1928.

AUTORUL

C. D. Filimon

PREFAȚA LA EDIȚIA A DOUA

Această a doua ediție ne-a fost grabnic cerută. Deaceea nu am avut răgazul necesar, spre a introduce unele adăogiri referitoare la manifestările pedagogice din ultimul moment.

Sperăm să aducem această completare printr'o lucrare nouă.

Februarie 1933.

AUTORUL

PREFAȚĂ LA EDIȚIA A TREIA

Cu prilejul acestei noi ediții, socotim necesare următoarele observații:

Unele capitole și în special acelea care se referă la reforme școlare din trecutul apropiat — cum ar fi reforma învățământului primar din 1924 și aceia a învățământului secundar din 1928 — își păstrează valoarea lor de actualitate, din două motive: I) Pentru că aceste reforme se mențin și azi, dacă exceptăm unele modificări de o importanță mai mult negativă. II) Pentru că unele din principiile asupra cărora am insistat, cu ocazia criticei legiurilor menționate, nu și-au găsit valorificarea lor în practica școlară nici până astăzi, așa încât lupta pentru realizarea lor trebuie dusă mai departe.

Ținem deasemeni să menționăm și faptul — în bucurător din punct de vedere științific, dar deprimant uneori din punct de vedere moral — că unele din principiile susținute de noi în această lucrare, au fost receptate și utilizate, în mod teoretic sau practic, fără ca aceia care le-au folosit să fi socotit totdeauna necesar de a indica origina inspirației.

La această nouă ediție s'au adăugat următoarele capitole: „Cultură și personalitate” și „Criza învățământului românesc”.

Pentru cititorii acestei lucrări, cari ar dori să-și completeze orientarea asupra stadiului actual al problemelor pedagogice, atât la noi cât și aiurea, menționăm ultima noastră lucrare „Pedagogia Contemporană”.

Decembrie 1935.

AUTORUL

I N T R O D U C E R E

Mișcarea pedagogică și școala românească.

I. Criteriul de aprecierea unei reforme școlare. — II. Activismul. — A. Determinante și concepții. — B. Activismul în școala românească. — III. Democratismul. — A. Educația cetățenească și încercări de conducerea de sine a clasei în școala românească. — B. Culturalizarea maselor; C. Problema individualizării educației și a selectării valorilor. — IV. Concluzii.

I

Criteriul de aprecierea unei reforme școlare. —
De obicei, aprecierea unei reforme școlare, sau a unei stări de fapt a învățământului, nu se face după un criteriu bine determinat, ci după impresii de moment și chestiuni de detaliu. Exemple: bacalaureatul e bun, pretindea cineva, pentru că îi face pe elevi să învețe și pe profesori să-și îndeplinească datoria. Introducerea meseriilor în ciclul primar superior e bună, pentru că în cazul acesta părinții au un interes practic să-și dea copiii la școală și copiii știu de ce se duc la școală. Un profesor de matematică, voind să aprecieze o reformă școlară, ce pune accentul pe filosofie, zicea: dacă e vorba să acordăm preponderență unui obiect din program, apoi acela în niciun caz nu trebuie să fie filosofia, a cărei valoare științifică e îndoelnică, ci ar putea fi mai repede o știință sigură, cum e matematica.

Această lipsă de criteriu în aprecierea faptelor, cari privesc învățământul, e cu atât mai accentuată, cu cât toată lumea, independent de gradul de cultură, de profesiune, de pregătirea științifică, vrea să participe la aprecierea stărilor de fapt, sau la discuția și soluționarea unor probleme noi, oricâteori acestea au drept obiect școala.

Stabilirea unui asemenea criteriu e absolut necesară, dacă voim ca reformele școlare să nu se facă la voia întâmplării, iar organismul școlar să nu fie rezultatul unui conglomerat de concepții, care se găsec în opoziție.

Criteriul de aprecierea unei reforme credem că ar trebui să fie următorul: vom constata care sunt principiile pedagogice, ce stau la baza unei organizări școlare, valoarea acestor principii din punct de vedere al fundamentărilor științifice, pe deoparte, și al utilităților pentru școala noastră, pedealtă parte, și în fine, dacă aceste principii pot constitui împreună un sistem unitar, sau o concepție pedagogică clară. Dacă una din aceste condiții ar lipsi, — adică dacă nu am putea descoperi principii bine determinate la baza unei reforme, sau dacă reformatorul nu a apreciat justa valoare științifică și practică a fiecăruia din ele, sau dacă, însfârșit, deși fiecare principiu în parte a fost bine cântărit, aceste principii, fiind opuse, nu pot fi armonizate între ele, spre a determina o acțiune pedagogică clară ca scop și sigură ca efect, — rezultatele nu pot fi satisfăcătoare. Evident, pentru ca un organizator școlar și colaboratorii săi să poată răspunde acestor 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 să determine, pedeoparte selecția ideilor pedagogice, ce-și vor însuși, pedealtăparte, 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. Iată de ce, înfățișând curentele pedagogice mai importante, care au influențat școala noastră, vom încerca să constatăm dacă în alegerea, coordonarea și aplicarea principiilor, ce le stau la bază, a fost respectat criteriul de mai sus.

II.

Activismul. — Un prim, și poate cel mai important curent, care influențează școala românească, este *activismul*.

A. **Determinante și concepții.** — Activismul, deși în practica școlară ne apare ca un curent nou, în ce privește concepția teoretică și fundamentarea filosofică, datează de secole. El își găsește originile pedagogice în epoca modernă, cu deosebire la Rousseau și Pestalozzi, iar pe cele filosofice la Descartes, Leibniz, Kant, Fichte, Schopenhauer. Evident că și teoreticește e întărit în timpul nostru prin caracterul dinamic al filosofiei timpului — spre deosebire de concepția trecută, care puna accentul mai mult asupra elementului static, ontologic — precum și prin importanța exagerată, care s'a acordat pragmatismului. Dacă dinamismul a întărit concepția superioară a școlii active integrale, așa cum o găsim în trecut la Rousseau și Pestalozzi, pragmatismul a netezit calea unei interpretări materialiste a activismului.

Să precizăm în câteva cuvinte concepțiile asupra activismului și să vedem apoi cum s'au manifestat în școala noastră.

1. Concepția *materialistă*, care:

a) Acordă atâta importanță activității musculare maruale, încât confundă *munca* cu activitatea muscu-

lară. Această concepție pune activitatea musculară mai presu- de viața sufletească, fapta materială mai presu- de idee, realitatea practică mai presu- de realitatea psihică, lumea externă mai presu- de cea internă, materia mai presu- de spirit, utilul mai presu- de ideal.

b) Acordă lucrului manual un loc special și separat în program, în afară de învățământul teoretic.

2. Concepția *intelectual-materialistă*, care:

a) Consideră, ca și prima concepție, că adevărată activitate este cea musculară, adică aceea, care ne dă posibilitatea de a provoca modificări reale în lumea înconjurătoare.

b) Iși dă seama de influența considerabilă, pe care conceptele mintale, *ideile*, o pot exercita asupra acelei activități. Pune preț pe raportul dintre idee și faptă, dintre conștiință și realitatea practică, dintre lumea internă și cea externă. Acest raport ne apare evident, dacă avem în vedere legătura strânsă, care există sau ar trebui să existe, pe deoparte între știință și viața practică (agricultură, comerț, industrie), pe de altă parte, între principiile morale sau religioase și faptele unui om.

c) Cere ca ideile, principiile, legile stabilite în învățământul teoretic să fie înfăptuite și ilustrate în mod practic și prin activitatea manuală în laborator, grădină, atelier, etc.

3. Concepția *școlii active integrale*, care:

a) Introduce în sfera noțiunii activitate, pe lângă actul material, și activitatea sufletească, chiar dacă aceasta nu provoacă modificări în lumea externă, ci rămâne în conștiința noastră. Astfel, spre ex., filosoful sau matematicianul, care rezolvă o problemă, sunt activi chiar dacă principiul, la care vor ajunge, nu s'ar aplica în practica vieții. Conform acestei concepții, e aciv nu numai elevul, care face un obiect din plastilină și carton, sau sapă o bucată de pământ, ci și acela (poate mai mult ca cel dintâiu), care rezolvă o problemă, duce la bun sfârșit o compoziție, sau con-

tribue în mod intens la găsirea unui adevăr nou — pe calea metodei socratice în clasă.

b) Cere ca școala să desvolte prin exerciții, deci prin acțiune proprie a elevilor, toate funcțiunile sufletești și fizice, cari împreună alcătuiesc organismul psihofizic al omului.

B. Manifestarea activismului în școala românească.

1. Dacă lăsăm deoparte manifestările incidentale și confuze, prima realizare pedagogică românească în-sufletită de concepția activistă este *organizarea școlară a lui Haret*, în care găsim reprezentate atât concepția materialistă, cât și pe cea integralistă, cu tendința vădită a celei din urmă de a ieși triumfătoare.

În adevăr, dacă ținem seama de importanța, pe care a acordat-o Haret lucrărilor practice de agricultură, lucrului manual, grădinilor școlare, ca îndeletniciri separate de restul programului, avem impresia că el ar fi fost stăpânit de concepția materialistă. Dacă însă cercetăm cu luare aminte reforma învățământului secundar din 1898, precum și raportul lui Haret către rege,¹⁾ vedem că interpretarea integralistă a activismului iese triumfătoare. Iată ce găsim în raportul menționat, în care Haret face următoarea caracteristică a noilor programe de liceu și a examenului de absolvire, menite să înlocuiască vechiul bacalaureat:

„Ceeace caracterizează noile programe față de cele vechi este că ele nu se mulțumesc a fixa numai materiile pe clase, dar impun și aplicarea unor metode mai raționale, potrivite fiecăreia din ele. Pre-tutindeni 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 teoretic²⁾”.

1. *Spiru Haret*. — Raport adresat M. S. Regelui, București, 1903.

2. *Spiru Haret*. — Ibid. Pag. 208.

„Scopul examenului de absolvire nu este de a dovedi 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*¹⁾”.

„Bacalaureatul era exclusiv un examen de știință, care nu făcea apel decât la memoria școlărilor, din care cauză aceștia, după ce se promovau din toate clasele liceului, mai erau încă siliți să facă lungi preparațiuni de repetițiune asupra materiilor întregului liceu, pentru a fi în stare să se prezinte la bacalaureat²⁾”.

„În adevăr, scopul examenului de absolvire, fiind numai de a arăta cum școlarii și-au asimilat materia și ce folos au tras ei din studiile făcute, pentru a ști să cugete mai bine, o preparațiune nu ar avea nici un sens, căci ceea ce nu s'a făcut în 4 sau 8 ani, nu se va putea face în câteva zile³⁾”.

„Precum vedem, nu e vorba de loc, în aceste probe, de a surprinde pe candidat cu întrebări, la cari ca să răspundă, el să nu aibă alt mijloc decât memoria lui. Din contră, s'a căutat a se suprima rolul memoriei și s'a lăsat candidatului, la toate probele, timp de gândire și mijloace de lucru.

„În aprecierea meritului lucrărilor scrise și al disertațiunii, comisiunea va avea în vedere până la ce punct ele denotă, la școlarii respectivi, asimilarea materiei învățate și *formarea cugetării mature, iar nu întinderea cunoștințelor lor.*

„Rapoartele, ce am primit dela președinți, pe lângă oarecari imperfecțiuni de detaliu, cari vor putea fi lesne îndreptate, sunt în genere de acord pentru a recunoaște avantajile examenului de absolvire. Ei semnaleză cu deosebire facultatea ce se lasă acum spiritului școlărilor de a se manifesta în toată libertatea

1. *Spiru Haret.* — Ibid. Pag. 221.

2. *Spiru Haret.* — Raport adresat M. S. Regelui. Pag. 221 — 222.

3. *Spiru Haret.* — Ibid. Pag. 222.

posibilitatea ce are de a-și arăta preferințele, de a pune nota sa personală în lucrările ce face; toate acestea erau de tot, sau aproape de tot, imposibile cu vechiul examen de bacalaureat, care închidea pe candidat în făgașe nestrămutate, din care nu putea să iasă¹⁾”.

Iată și părerile distinsului pedagog C. Dimitrescu-Iași, raportorul legii lui Haret:

„In loc ca liceul să fie o școală de cultură generală, care să se ocupe de a pregăti tineri folositori societății, și prin suma de cunoștințe câștigate, prin puterea de a gândi și de a se orienta cu succes în viață; din contra, liceul a devenit o școală de pregătire pentru bacalaureat. Bacalaureatul însă, fiind un examen de memorie, și enciclopedia cunoștințelor studiate în liceu prea vastă pentru mintea școlarilor de 11—18 ani, rezultatul a fost o confuzie spăimântătoare în mintea absolvenților de liceu. Numai așa se explică, panica ce cuprindea regulat, în fiecare sesiune de bacalaureat, și pe școlari și pe părinți, și chiar pe școlarii, cari isprăviseră liceul cu oarecare succes. Toți considerau acest examen ca o loterie și căutau prin diferite influențe să câștige favoarea profesorilor examinatori. Astfe' se poate zice că *bacalaureatul, între altele, a fost una din cauzele principale de slăbire a studiilor în învățământul secundar*²⁾”.

„Scopul examenului de absolvire îl determină legea în mod categoric, spunând că este de a dovedi mai ales influența studiilor făcute asupra formării cugetării școlarilor³⁾”.

2. Concepția activistă e reprezentată și în *legile și programele învățământului primar și normal ale d-lui Dr. Angelescu*⁴⁾”.

1. *Spiru Haret*. Ibid. pag. 223—224.

2. *C. Dimitrescu-Iași*.—Raport asupra proiectului de lege a învățământului secundar și superior 1897—98. Revista pedagogică pag. 383.

3. Ibid. pag. 382.

4. Ne ocupăm numai de legile realizate, nu și de proiecte.

Iată câteva exemple din instrucțiunile pentru programele învățământului primar:

La *Învățământul intuitiv*: „să se facă mereu apel la observarea directă, la aprecierile, experiențele, judecățile și cunoștințele copiilor, deschizând drum liber individualităților¹⁾”.

La *Compuneri*: „Materialul compunerilor cu conținut narativ, de exemplu, îl oferă — scrie programa — viața de toate zilele cu peripețiile ei, natura cu variațiile ei și mediul înconjurător cu nesfârșita lui activitate. Fiecare elev să fie îndemnat și ținut a lucra independent de ceilalți, manifestându-și individualitatea sa în orice chip²⁾”.

La *Matematică*: „Aritmetica în școala primară are de scop să agerească mintea elevului, dezvoltându-i puterea de a raționa și deprinderea de a fi logic...

Fără concursul cugetării nu se poate pătrunde nicio problemă, oricât de ușoară ar fi ea; de aceea, în rezolvirea problemelor să se facă întotdeauna apel la judecata copiilor³⁾”.

La *Științele fizico-naturale*: „În predarea acestor lecții, punctul de plecare și temelia lecțiilor trebuie să fie natura și manifestările ei, observările făcute direct de elevi asupra acelor manifestări și experiențele făcute cu elevii⁴⁾”.

În *ciclul superior al învățământului primar*, se dă o mare dezvoltare activității practice. S'a pus, cu drept cuvânt, întrebarea, dacă prin aceasta legiuitorul a urmărit un scop educativ — dezvoltarea unor aptitudini naturale ale elevului *ca om* prin lucrările manuale — sau dacă din contră a înțeles să transforme ciclul superior al învățământului primar în școala de meserii sau de agricultură (școală profesională). Ne place să credem că legiuitorul a avut în vedere rolul educativ

1. *Programa învățământului primar*. pag. 18.

2. *Ibid.* pag. 20.

3. *Ibid.* pag. 32.

4. *Ibid.* pag. 52.

al activității practice, iar nu pe cel profesional, pentru următoarele motive: a) Școala primară e școală de cultură generală; b) Avem în învățământul nostru școli profesionale inferioare, pe cari le pot frecuenta absolvenții școlii primare elementare; c) Învățătorii nu pot deveni meseriași cu ajutorul cunoscutelelor cursuri de vară făcute în acest scop, iar școala normală nu poate fi transformată în școală de meserii; d) Din citatele de mai sus, luate din programa învățământului primar, precum și din cele ce vor urma asupra programului de învățământ normal, rezultă că *legiuitorul a fost inspirat de concepția integralistă a activismului*. Dacă ar transforma însă ciclul primar superior în școală profesională ar manifesta o concepție materialistă și ar cădea astfel în contradicție cu sine însuși.

În *învățământul normal*, avem indicații *precise* de concepție activistă integralistă.

Iată câteva exemple din instrucțiunile pentru programa învățământului normal:

„În predarea cunoștințelor *psihologice*, se va pleca totdeauna dela fapte cunoscute și trăite de elevi. Profesorul îi va conduce să analizeze aceste fapte, să le descrie și să le explice, formulând în acelaș timp legile generale, după care se desfășoară acele fapte.

În sfârșit, spre a fortifica și clarifica cunoștințele dobândite, elevii vor fi obligați a face aplicații prin noi analize ale vieții sufletești, fie asupra faptelor trăite de ei, fie asupra personagiilor dramatice sau istorice, întrebuintând în analiză termenii tehnici învățați în psihologie¹⁾”.

„Principiile generale de *pedagogie* se vor scoate pe baza materialului, pe care elevii îl au din propriile lor observații. După ce aceste principii au fost scoase pe cale inductivă, profesorul va provoca pe elevi să le aplice la numeroase alte cazuri. În felul acesta, principiiile devin viabile și elastice”.

1. *Programa analitică pentru școlile normale*, București 1925, pag. 34.

„Principiile de educație ale fiecărui pedagog vor fi scoase pe bază de lecturi, dând elevilor să rezume și să interpreteze pasagii sau chiar opere întregi. Se vor face deasemenea lecturi din literatura pedagogică românească mai veche și contemporană. Se vor cerceta manualele didactice românești și se va căuta să se scoată în lumină firul evoluției metodelor întrebuințate. 1)”.

„În tratarea *matematicilor* se va urmări: 1) Un scop pur educativ, dezvoltarea puterilor de reflexiune, de judecată, de intuiție, de generalizare și aplicare. Siguranța și îndemânarea în calculele dobândite prin matematici vor deveni mai târziu siguranță și îndemânare în diferite întreprinderi, ce se vor ivi în viață 2)”.

În lămuririle date la *geografie* găsim: „Să nu pierdem un moment din vedere că geografia este știința care poate exercita și forma judecata copilului în modul cel mai fericit. În cercetarea fenomenelor geografice neîncetat trebuie să facem apel la această judecată, care este în curs de formare și dezvoltare, căci neîncetat geografia pune probleme, a căror explicare se bazează pe o cauză bine definită, dar care trebuie căutată.

Neîncetat elevul să fie îndrumat și îndemnat să se întrebe: unde, de ce, cum, de ce astfel și nu altfel, cum apare cutare sau cutare fenomen? De pildă, el trebuie să se întrebe: Unde se găsește răspândită pe fața pământului formațiunea biogeografică a pădurilor ecuatoriale? — de ce se găsește numai în acele regiuni? — cum se înfățișează? care sunt plantele, cari alcătuiesc această formațiune biogeografică? — care sunt raporturile între aceste elemente ale mediului fizic și om?

Tot astfel: de ce o clină a unui lanț muntos este acoperită de puternice masive păduroase, în vreme ce cealaltă este lipsită de vegetație, năruiată și scrijelată,

1. Ibid. pag. 35.

2. Ibid. pag. 58.

prezentând aspectul unei cetăți medievale, intrată pe calea ruinei? de ce o regiune, care nu reprezintă condițiuni favorabile de dezvoltare pentru o viață bine încheată, organică și înfloritoare, cum este de pildă Elveția, a ajuns în sec. XIX-lea la o dezvoltare industrială și comercială atât de înfloritoare? — de ce la poalele lanțului carpatic deoparte și de alta s'au înșirat atâtea așezări omenesti, care au jucat și joacă un rol important în viața poporului român? — de ce pământul românesc trebuie privit ca un tot armonic din punct de vedere fizic și antropogeografic? — La toate aceste întrebări trebuie să dea un răspuns. Acest răspuns îl poate căpăta clar și rațional, privind deodată o serie întreagă de fenomene, cari se întregesc unele pe altele și apoi, sintetizând pe cale de deducție logică, va ajunge nestânjenit la răspunsul căutat.

În chipul acesta, rolul educativ al geografiei, ca știință, nu va putea fi contestat, iar profesorul de geografie, mai bine decât oricare altul de altă specialitate, va putea să facă neîncetat apel la puterea de judecată a elevului, la spiritul de observație al acestuia, ațâțând observația directă și personală, nu numai în laborator, ci în însăși mijlocul naturii¹⁾”.

Că în învățământul normal, concepția integralistă a școlii active apare în chip evident, reiese și din instrucțiunile date la *lucrul manual*. Citez câteva rânduri:

„Lucrul manual trebuie folosit ca mijloc pentru dezvoltarea vieții sufletești. *El trebuie să țintească nu de a scoate meseriași din elevi, ci oameni deplini, scop educativ, nu utilitar*²⁾”.

Cu privire la *învățământul secundar*, după legea lui Spiru Haret din 1898, avem ca realizare mai importantă *legea bacalaureatului*, prin care se dă o lovitură activismului început de Haret și continuat în

1. Ibid. pag. 98–99.

2. Ibid. pag. 122.

actuala lege a învățământului primar și normal. În adevăr, principiul, care stă la baza organizării instituției bacalaureatului este tocmai un principiu diametralmente opus activismului, adică: *materialismul didactic*. Prin introducerea acestui principiu, constatăm, aplicând criteriul menționat la începutul studiului nostru, o dublă eroare: întâi, se introduce un principiu perimat în pedagogie; al doilea, acest principiu, chiar dacă ar mai fi admisibil, cade în contradicție cu principiul activismului, pe care același legiuitor a avut fericita idee de a-l aplica în învățământul primar și normal, după cum am văzut.

Ar fi fost firesc ca și examenul de bacalaureat să fie subordonat concepției activiste.

Acest examen ne-ar fi dat posibilitatea de a cunoaște puterea de judecată, spiritul critic și capacitatea de a sintetiza elementele de cunoștință, pe care le posedă elevul.

La această concepție despre examenul de bacalaureat, trebuie să se ajungă și prin faptul că un control al cunoștințelor pe materii se poate face prin examenele anuale.

Examenele de bacalaureat de până acum, ne-au dat prilejul să constatăm că majoritatea candidaților nu au nici judecata formată, nici deprinderea de a sintetiza elementele de cunoștință, ci sunt continuu obsedați de litera cărții, stăpâniți de materialul de cunoștințe, în loc ca ei să-l stăpânească pe acesta, și preocupați de a reproduce aproape mecanic, aceacele-a oferit cartea sau caietul de notițe. Examenul de bacalaureat îți dă intuiția clară că în majoritatea cazurilor elevii n'au fost deprinși să gândească prin ei înșiși, să afle aceacele îi interesează prin propriile lor forțe. Am putea formula acest procedeu astfel: *școala secundară, așa cum apare ea în lumina bacalaureatului, e prea mult receptivă și prea puțin activă*, iar felul cum bacalaureatul este organizat prin regulament și interpretat de majoritatea profesorilor, nu face decât să

întărească această gravă eroare, care apasă asupra școlii secundare.

Unii profesori speră pentru un viitor apropiat într-o ameliorare a rezultatelor, actualmente dezaastroase, ale examenelor de bacalaureat. Această speranță nu numai că nu ne încântă, dar ne îngrijorează, căci în ziua când se va realiza, învățământul secundar va merge cu pași repezi spre mecanizare, fiind pus cu totul în serviciul materialismului didactic. Și atunci școala secundară nu va mai servi nici individului—prin cultivarea aptitudinilor lui naturale — nici societății — prin cultivarea virtuților sociale și netezirea drumului, care duce spre formarea personalității — ci pur și simplu... bacalaureatului. Cu alte cuvinte *liceul va deveni o școală de „chauffage” pentru bacalaureat.*

Dacă am reîntrona principiul activist în învățământul secundar, transformând bacalaureatul într-un examen de sinteză și maturitate logică, s'ar da învățământului nostru, considerat în întregimea lui, un spirit unitar, reprezentat prin concepția activistă. *Astăzi activismul a pătruns adânc în învățământul primar și normal, după cum am arătat mai sus, a început a pătrunde în cel universitar prin desvoltarea, pe care au luat-o seminariile și laboratoriile, dar e înăbușit în cel secundar.*

Trebue așa dar, dacă vrem să dăm unitate organizării școlare și deci să o facem viabilă, să înlăturăm elementul contradictoriu reprezentat prin materialismul didactic și să întronăm concepția activistă în întreg învățământul românesc.

III

Democratismul. — Spiritul democratic, care însuflețește astăzi întreaga viață socială, era firesc să influențeze și educația.

Democrația, mai mult decât oricare altă formă de organizare socială, presupune o serioasă pregătire socială a viitorului cetățean.

Intr'adevăr, principiul ce stă la baza democrației este: *auto-guvernare* sau, cu un termen mai modest, *sușunerea voită* la ordinea de stat, *disciplina consimțită* pe baza convingerii personale; însă *disciplina prin libertate se obține mai greu decât disciplina prin constrângere*.

Rolul social al școlii democratice este de a cultiva în sufletul elevilor, nu numai convingerea despre necesitatea disciplinei prin libertate, ci mai ales deprinderile lor de a fi disciplinați prin autodeterminare.

În ce privește formarea *convingerii*, pregătirea, care se dă azi în învățământul nostru, sub titulatura de instrucție civică, este searbădă, fără legături organice cu restul programului și în genere fără nici un efect practic. În viitor, va trebui să lărgim sfera culturii civice, folosind în acest scop, pe lângă studiul specific acestei discipline, cât mai multe din celelalte obiecte de învățământ, cari, prin caracterul lor și datorită unei aprofundări morale, politice și economice, pot contribui la lărgirea orizontului social politic al elevului, ca spre ex. istoria și geografia.

Pentru cultivarea *deprinderilor* și a virtuților cetățenești democratice, trebuie să admitem în organizația școlară introducerea unor condiții esențiale ale vieții cetățenești.

*Comunitatea muncii, unită cu aplicarea principii-
lui diviziunii muncii*, e o asemenea condiție. Aceasta nu numai că poate fi realizată în școală, dar măsurile necesare pentru a o înfăptui servesc totdeauna educației intelectuale și morale a individului și se impun, prin urmare, chiar independent de educația cetățenească. În adevăr, activitatea, pe care o desfășoară elevii în laborator, atelierul școlară și grădina școlară urmărește, pedeoparte, lămurirea a o sumă de noțiuni științifice, înlesnirea intuiției și stimularea interesului, pe de altă parte, cultivarea voinței prin deprinderea la muncă, exactitate, conștiinciozitate, solidaritate, ajutor reciproc și prin stabilirea unei legături strânse între

idee și acțiune, între imaginile reprezentative și cele de mișcare.

O a doua condițiune esențială a pregătirii la viața cetățenească este *punerea în practică a principiului disciplinei libere* atât în educația morală a individului, cât și în educația socială a colectivității.

În educația individuală, această condiție se realizează prin cunoscutele *exerciții de voință*, atât de mult recomandate de Foerster. În educația socială, ea se înfăptuește prin înjgheburile înăuntrul școlii a unui mic organism social, ca spre ex. clasa, care se *gouvernează de sine* conform principiului democratic. Când aceste două condițiuni — comunitatea de muncă și spiritul de solidaritate (în grădina, atelier, laborator) pedeaparte, pe de altă parte, exercițiile de voință ale fiecărui individ și guvernarea de sine a claselor — vor fi respectate, se va putea vorbi și de o educație cetățenească nu numai de o instrucție civică, cum se întâmplă astăzi.

A. *Incerări de conducerea de sine a clasei în școala românească.* Inceputuri de realizare, mai ales în ce privește ultima condiție — exerciții de voință și guvernarea de sine a clasei — avem câteva și la noi în țară. Încă înainte de războiu, s'au făcut asemenea experiențe la școlile de diferite grade. Un început am făcut eu la Seminarul Nifon, aplicând principiul disciplinei libere, atât în educația individuală, cât și în cea colectivă (guvernarea de sine a clasei), a unei clase de curs superior. Câteva din rezultate — cari au fost mai mult decât satisfăcătoare — le-am menționat într'un capitol din lucrarea: „Din problemele pedagogiei moderne”. Experimentarea aceluiaș principiu în învățământul primar a făcut-o d. Petre Radu¹⁾, iar în învățământul secundar regretatul profesor și distinsul pedagog practic Nicolae Moisescu, timp mai îndelungat și cu rezultate foarte îmbucurătoare²⁾.

1. Radu Petre. Conducerea de sine a clasei. București, 1925.

2. N. Moisescu Școala educativă, 1920; Cultivarea minții cu ajutorul biologiei, 1921; Conducerea vieții emotive, instinctive, intelectuale și sociale, 1922.

După război, problema a fost reluată de „Institutul Pedagogic Român”, care a însărcinat pe câțiva din membrii săi să continue experiența.

E îmbucurător faptul că ideia unei educații democratice, pe baza principiului disciplinei libere, a fost introdusă în programul învățământului primar. Citez câteva rânduri:

„Învățământul practic cetățenesc se va desvolta organizându-se în viața școlară deosebite instituțiuni, care să înfățișeze în mic icoana organizațiilor din societatea mare.

Aceste instituțiuni se vor conduce de elevi, după normele corporațiilor și întocmirilor din Stat. Se vor înființa case de economie și ajutor mutual, societăți de gimnastică, de jocuri, de excursiuni, de cultură artistică, de igienă populară, de cumpărare, de împăduriri, de ocrotire a vietăților folositoare și de stârpire a celor vătămătoare agriculturii, etc.

Școlarii vor fi puși să administreze singuri, să judece micile abateri disciplinare, să țină ordinea și curățenia în bibliotecă, ateliere, grădină, laborator; să facă unele lucrări în interesul tuturor: serbări, șezători comune, etc.; cu un cuvânt, se va căuta să li se cultive simțul responsabilității personale pentru conducerea rațională în viață¹⁾”.

B. *Culturalizarea masselor*. O a doua problemă importantă, pe care o pune organizarea democratică a societății, este aceea a *culturalizării masselor*. Această problemă o pune la noi Haret, care, influențat fiind de Pestalozzi, arată clar rolul culturii ca factor de progres social alături sau mai presus de ceilalți doi factori, cari contribuiesc la propășirea socială: cel economic și cel politic. Pestalozzi arătase că măsurile economice și politice, a căror necesitate nu o contestă deloc, își produc efectul dorit numai dacă sunt susținute de cultură. In caz contrar, ele nu numai că nu

1. Programa învățământului primar, București, 1925, pag. 45.

duc la rezultatele așteptate, dar pot fi chiar periculoase¹⁾.

În concepția lui Spiru Haret, aceluiași agenți învățătorii, li se dădea însărcinarea de a contribui atât la cultura intra — și extra — școlară, cât și la dezvoltarea vieții economice la sate. Aceasta constituie o dovadă că Spiru Haret considera ca neapărat necesară o colaborare strânsă între factorul economic și cel cultural.

„De aceea ne-am silit — scrie Sp. Haret — să facem ca acțiunea școlii să nu rămână mărginită numai în cuprinsul ei, ci să se întindă și în afară, și deja unele rezultate excelente, dobândite în timp scurt și cu cea mai mare înlesnire, au dovedit de ce mare ajutor poate fi școala pentru realizarea unor dorințe, cari, de zeci de ani, nu se puteau realiza, pentru că lipsea un instrument de lucru așa de puternic și de potrivit, cum este școala”.

„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, cari au trebuință să fie instruiți și luminați”.

„Conduși de aceste vederi și convinși că aducem țării un serviciu de prima ordine, noi ne-am silit să utilizăm activitatea corpului didactic și în afară de școală, punând-o în serviciul luminării poporului și a deșteptării lui la viață *intelectuală și economică mai bună*²⁾”.

E adevărat că uneori s'a întâmplat ca agenții, însărcinați de Spiru Haret să promoveze cultura la sate, au lucrat în deosebi pe domeniul economic. Aceasta se datorește unei înțelegeri greșite a concepției lui Haret, care a fost un idealist convins tot timpul vieții sale.

1. A se vedea G. G. Antonescu, *Pestalozzi și Culturalizarea Poporului*, București, 1927 și Cap. Progresul social prin culturalizare.

2. Raport adresat M. S. Regelui, 1903, pag. 11 și 139.

Imediat după războiu, se accentuează latura economică și cea politică în soluționarea problemei sociale și se neglijează factorul cultural. S'au realizat astfel cele două mari reforme: una cu caracter economic, împroprietărirea, cealaltă cu caracter politic, votul universal.

Acestea rămân însă insuficiente, atâta timp cât nu se acordă culturii rolul predominant. Țăranul nu știa cum să exploateze și să utilizeze mai bine bunul ce i se acordase, după cum nu avea o convingere personală asupra uzului, care trebuie să-l facă de dreptul de a vota. Aceste neajunsuri nu puteau fi înlăturate decât prin cultură. Manifestările din ultimul timp ne pot forma convingerea că oamenii noștri de Stat și-au dat seama că progresul social e condiționat în primul rând de cultură. Și este îmbucurător faptul că și printre economiștii noștri unii sunt de părere că o intensificare a producției nu se poate obține fără o cultivare a forțelor morale. E demnă de toată lauda inițiativa de a se intensifica propaganda culturală. Reușita va depinde în primul rând de alegerea forțelor vii chemate să înfăptuiască culturalizarea. Dacă acestea vor fi căutate altundeva decât în școală — înțelegând prin aceasta întreg învățământul: primar, secundar și universitar — și dacă oficiul de îndrumarea operei de culturalizare va fi izolat, ca instituție aparte, de centrul, care conduce întreaga școală românească, Ministerul Instrucțiunii, avem convingerea fermă că nu se va ajunge la nici un rezultat. *Agenții răspânditori de cultură în masele poporului trebuie să fie în primul rând toți aceia, cari răspândesc cultura înlăuntrul școlăii.* Opera de culturalizare nu trebuie considerată ca o acțiune străină de activitatea școlară, ci pur și simplu ca o intensificare și extensiune vastă a acesteia. Orice alte mijloace și oricare alți agenți vor putea fi de folos operei întreprinse, dar nu pot avea decât un rol secundar față de factorul esențial al culturii, care este și trebuie să rămâne școala.

Dacă la aceste considerații adăogăm pe aceea, că atenția noastră trebuie să se îndrepte în primul rând asupra populației dela sate, cea mai lipsită de lumina culturii și de căldura idealurilor înalte, dar bântuite de tot felul de propagande subversive, vom înțelege de ce *trebuie să acordăm toată sollicitudinea pregătirii învățătorilor*, cari sunt adevărații conducători sufletești ai satelor.

Școala normală va putea da în viitor mai mult decât a dat până acum, dar nu va putea da totul. Sunt o sumă de probleme complicate în viața socială a poporului nostru, cari nu pot fi suficient lămurite și puse la punct în sens evolutiv decât de instituțiile de cultură superioară. Iată de ce învățătorii, cari vor fi chemați a fi agenții propagandei culturale, vor trebui să ia contact cu universitatea, fie prin urmarea cursurilor acesteia, fie prin creierea unor cursuri de extensiune universitară special instituite.

Acest principiu s'a aplicat în oarecare măsură la noi prin înființarea *Secției Pedagogice Universitare*, ale cărei rezultate au fost din ce în ce mai mulțumitoare.

O realizare în mare a acestei idei o găsim în Germania, care a hotărât prin constituția dela Weimar ca toți învățătorii să aibă cultură universitară. E în afară de orice îndoială că nu pentru pregătirea pur didactică a învățătorilor a considerat Germania necesară această măsură—căci școalele ei normale erau cele mai bine organizate—ci în primul rând pentru a înălța nivelul culturii populare. Dacă în Germania nu mai e vorba azi decât de o *înălțare* a culturii populare, căci răspândirea s'a făcut de mult, noi va trebui să le facem pe amândouă. Asemănarea isbitoare dintre măsura luată în Germania și cea dela noi, precum și între felul cum Germania a organizat cultura superioară a învățătorilor și felul cum a fost organizată Secția Pedagogică Universitară, e cu atât mai îmbucurătoare, cu cât nici înființarea, nici organizarea acestei instituții românești nu fusese făcută prin vreo sugestie venită în afară.

C. *Problema individualizării educației și a selectării valorilor.* A treia problemă pedagogică, pe care o pune societatea democratică, e aceea a *individualizării educației și a selectării valorilor.* Cel mai bun serviciu, pe care școala îl poate aduce societății, este a pune pe fiecare individ în situația de a produce cât mai mult cantitativ, și cât mai bine calitativ, lucrând în conformitate cu aptitudinile sale naturale. Această problemă ne impune două preocupări: prima, de a găsi *metoda de cunoaștere a individualității* și a doua de a lua măsuri de organizarea școlară, care să facă posibilă *respectarea individualității.*

În ce privește cunoașterea individualității, metoda *testelor*, dacă nu e serios controlată de observarea directă a vieții sufletești a elevului, așa cum se manifestă ea în chip independent, dă rezultate dubioase, fapt recunoscut chiar de unii pedagogi experimentali. Este edificatoare în această privință părerea lui *Claparède*, *Stern* și *Giese*.

„După părerea noastră, această selecțiune, zice Claparède, nu trebuie să fie încredințată numai testelor; este neapărată nevoie de a face să se țină seamă pentru rezultat de datele trase din observațiunea copilului, de chestionarea profesorilor săi, familiei sale, cunoștințelor sale¹⁾”.

„Pentru a stabili însemnătatea testelor, nu e decât un mijloc: a recurge la observație și la experiență. *Trebuie să testăm testele*²⁾”.

Iată de ce Institutul Pedagogic Român a alcătuit o fișă pentru studiul individualității, însoțită de toate instrucțiunile necesare, pe care, cu aprobarea Ministerului, a răspândit-o la toate școlile normale și o experimentează și în unele școli primare, mai ales dat fiind rezultatul mulțumitor, pe care l-am obținut cu prima experiență³⁾.

1. Claparède. Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers, 1924, pag. 21.

2. Claparède. Op. cit. pag. 83.

3. Vezi „Individualizarea educației”.

Referitor la măsurile pedagogice pentru respectarea individualității, trebuie să avem în vedere *principiul selectării și al clasificării elevilor după aptitudinile naturale*. În modul acesta, se pot obține clase cât mai omogene ca nivel de dotație naturală și se facilitează astfel opera educatorului, care, oricât ar vrea să individualizeze, trebuie să lucreze cu clasa întreagă.

Fără o asemenea selecție, profesorul întâmpină dificultăți mari și nu poate obține rezultate satisfăcătoare. În adevăr, care va fi procedeul profesorului, pentru a captiva atenția tuturor într-o clasă compusă din indivizi normali — în sensul de dotație naturală mijlocie — supranormali și unii subnormali (adică submedicri). Sunt cunoscute interesantele măsuri luate în Germania pentru clasarea elevilor după aptitudinile naturale. Mai ales pentru separarea normalilor de subnormali și a subnormalilor în diferite categorii distincte. Acest principiu pedagogic e respectat și la noi în noua organizație a învățământului primar.

În articolele 168, 169, 173, 177, 179, 185, 195—204 din regulamentul învățământului primar, se prevăd școale și clase speciale pentru copiii debili, subnormali, anormali, precum și modul de funcționare al acestor școale. Putem menționa și unele realizări practice în aceasta direcție. Astfel, școale pentru copii cu apucături rele la: Grădiștea, Răducăneni, Mărcuța, Gherla, etc.; școale pentru orbi și surdomuți la: București, Cernăuți, Cluj, Timișoara, Arad, Focșani.

Dacă pentru subnormali și anormali avem începuturi promițătoare, nu s'a luat încă nici o măsură pentru *educația copiilor supranormali* și desigur că pentru progresul societății aceștia sunt cei mai interesați.

Începutul organizării unor instituții speciale pentru formarea supranormalilor s'ar putea face, cel puțin în orașele mari, unde elevii cei mai buni dela toate liceele ar putea fi concentrați într'o singură școală și educați după metode și programe speciale.

Mai ales în criza morală a societății de azi, se simte necesitatea cultivării individualităților distinse prin voință energetică și idealism, etc.

Se pune întrebarea dacă cultivarea deosebită a unor asemenea individualități nu vine în contradicție cu principiul democratismului enunțat mai sus.

Depinde de idealul moral, către care ar tinde o astfel de instituție. Evident că, dând școlai un ideal asemănător celui nietzscheian, ea nu va putea face o operă democratică. Dar, dacă în locul concepției nietzscheiene, am adopta o concepție, care să pună individualitățile distinse în serviciul celor slabi, deci în serviciul poporului, garantând astfel triumful *alturist* al celor tari, am face adevărată operă democratică. Astfel, spre exemplu, cele mai mari progrese ale României, și anume: ridicarea maselor populare sub raportul economic, politic și cultural, precum și realizarea aspirațiilor de veacuri ale românismului, n'ar fi fost cu puțință fără prezența mai multor personalități mari cu rol precumpănitor în conducerea vieții de stat.

IV

Concluzii. — Formarea unor asemenea personalități, cu putere de sacrificiu pentru interesele neamului lor, este evident că se poate realiza printr'o școală întemeiată pe principiul activismului și individualismului, subordonate democratismului. În nici un caz nu se poate realiza acest scop, adoptând umanitarismul cosmopolit, care nu poate duce la triumful *alturist* al personalității. Concepția umanitarismului internaționalist nu desvoltă în sufletul școlarilor energia în acțiune și idealismul etic, de oarece nu îndeamnă pe individ spre sacrificiu necondiționat și nelimitat pentru patrie. O astfel de concepție este dăunătoare de altfel, nu numai din punct de vedere educativ, ci și național.

A propovădui în școală umanitarismul pacifist, când împrejurul nostru se agiită ideia revizuirii tra-

tatelor și a introducerii tratatelor de pace (Trianon) ca obiect de studiu critic în învățământ, e cel puțin lipsă de înțelepciune; iar a cere înarmarea până în dinți, simultan cu predicarea pacifismului, e o *absurditate psihologică*.

Cele mai bune arme din punct de vedere tehnic nu aduc nici un folos, dacă sufletul celor, cari le mănuesc, e dezarmat. Dacă țăranul român a câștigat victoria dela Mărășești, aceasta se datorește desigur sufletului său eroic, iar nu unor mijloace tehnice, cu mult inferioare, celor de care dispunea dușmanul.

Adevărata operă națională se face în primul rând prin cultivarea sufletului național. Socotim, așa dar, că ideia democratică și concepția individualistă pot imprima învățământului nostru o directivă sănătoasă, dacă sunt puse în serviciul intereselor naționale.

Partea I.

PRINCIPII DE REFORMĂ ȘCOLARĂ

CAP. I.

Ideia dominantă în diversele reforme școlare

I. Necesitatea de a studia în mod evolutiv problema reformelor școlare. – II. Idealismul pedagogic în diferitele lui faze: 1. Clasicismul în epoca Umanismului; 2. Idealismul individualist «Rousseau»; 3. Idealismul moral «Kant»; 4. Idealismul neoclasicist. – III. Utilitarismul pedagogic: 1. Locke; 2. Școalele reale; 3. Spencer. – IV. Sinteza clasicismului cu realismul în concepția idealismului activ. – V. Idealismul activ ca idee dominantă în noile reforme școlare

I.

Problema reformei învățământului este de primă importanță pentru lumea cultă de pretutindeni. În străinătate, (Franța, Anglia, Germania), peste tot a stârnit o vie discuție; și cei din afară de cercul profesioniștilor și-au spus cuvântul prin presă, întruniri, etc.

Nu poate fi vorba — în studiul de față — de o cercetare detaliată a fiecărei reforme școlare, ci vom căuta să evidențiem caracterul esențial al reformelor școlare, înfăptuite în ultimul timp în diferite țări.

Vom căuta să ajungem la soluția problemei prin pătrunderea filosofică a principiilor, ce stău la baza tuturor acestor reforme.

Fundamentul pedagogic al reformelor școlare actuale e constituit din două principii în aparență opuse

unul altuia. Studiul evolutiv al acestor două principii, cari au înrăurit desvoltarea școalei în trecut, ne va da posibilitatea să pătrundem soluția, spre care se îndreaptă în aceste momente cheștiunea, ce ne interesează.

Primul, pe care-l vom denumi *idealism pedagogic*, consideră ca scop esențial al educației formarea *omului ca om*, independent de orice preocupări utilitariste și de orice interese de ordin practic.

Al doilea e *realismul pedagogic*, care, sub forma lui mai accentuată, poate fi numit utilitarism. Scopul esențial al acestuia e *pregătirea omului la viața practică*.

II.

Idealismul pedagogic. — 1. Idealismul pedagogic, în prima fază a pedagogiei moderne, se manifestă în epoca Renașterii și a Umanismului, când oamenii de școală ai timpului considerau *cultura clasică drept cel mai bun mijloc pentru înălțarea sufletească a omenirii*. De aceea, idealismul pedagogic al acestei epoci ar putea fi numit: *idealism clasic*.

Acest idealism, în forma, sub care se înfățișează, prezintă o caracteristică singulară: e influențat în așa măsură de *conținutul* culturii clasice, încât tinde la o transplantare cât mai fidelă a *materialului clasic* în lumea și viața modernă. De aceea, și deviza sa a fost: revenirea la clasicismul antic, ceace nu se realizează însă, atât prin idealul inspirator al acelei culturi, cât mai ales *printr'o credincioasă imitare a clasicismului antic*.

Tendența aceasta a școalei veacului al XVI-lea, de a căuta să imite viața și cultura unor oameni dinaintea de Christos, nu putea constitui o pregătire la viața practică a timpului cu totul deosebit în cerințe, față de viața antică. Separația aceasta de timp și posibilități,

între idealul lumii vechi și o lume de noi cerințe, făcea ca acest idealism să nu poată constitui o forță viabilă și deci să nu poată fi realizat. Detașat de orice bază reală, rămânea utopic și contemplativ.

2. A doua fază foarte importantă a idealismului pedagogic se accentuează în veacul al XVIII-lea, la marele filosof și pedagog J. J. Rousseau.

Idealismul acesta pedagogic, l-am putea denumi *individualist*.

Și Rousseau, ca și clasiștii dinaintea sa, consideră ca principal scop al educației, formarea „*omului ca om*”, cu deosebire însă că el nu mai are în vedere, — cum aveau clasiștii dinaintea sa, — „*un om tip*”. Ci pune ca o condiție fundamentală educației: *respectarea individualității*.

Prin urmare, nu mai e vorba de un om tip, pe care educația să-l impue din afară înlăuntru, ci e vorba de atingerea și dezvoltarea tendințelor, cu care se naște un individ.

În puține cuvinte, e vorba de o *desvoltare individuală dinlăuntru în afară*. Rousseau socotește ca prin *individ* să transforme societatea, nu să adapteze pe individ la societate, ca pedagogii anteriori, cari subordona pe individ mediului social. E foarte adevărat că în direcția aceasta Rousseau a fost influențat și de alți filosofi și scriitori.

Interesant e însă că prin pedagogia sa, de un idealism accentuat, a subliniat principiul respectului individualității și a pregătit idealismul moral de mai târziu.

3. Reprezentantul cel mai de seamă al *idealismului moral* — a treia fază a idealismului pedagogic — a fost filosoful *Kant*.

Kant a fost atât de departe de preocupările practice, încât a înțeles că orice om își poate subordona întreaga viață și activitate idealului și legii morale. A formulat acel cunoscut imperativ categoric, care reclamă supunerea cu orice preț legii morale, cu nesocotirea ori-

căror plăceri sau ispite din viață și chiar cu sacrificiul vieții spre triumful acestei supreme legi.

Fără îndoială, este cel mai înalt ideal, ce s'a conceput în morală. Cu un asemenea ideal, scopul educației este și aci formarea omului ca om, cu țelul însă limpede și precis al *idealului moral*.

Cum se poate vedea, nici aci nu se găsește o cât de slabă umbră de preocupări sau elemente utilitariste.

4. A patra și ultima fază în evoluția curentului idealist o constituie *idealul neoclasicist* al veacului al XIX-lea, care ia ca material de cultură tot cultura antică, numai că face încă dela început anumite rezerve și concesii. În adevăr, neoclasiștii își dau seama că nu e chemată cultura antică să ne servească în chip exclusiv un conținut sufletesc, cultural, și nici nu încearcă o înlocuire a culturii moderne prin cea antică. În veacul acesta, când cultura modernă era atât de înaintată și literatura modernă în floare, literatura clasică nu era chemată decât să inspire și să însuflețească pe cea modernă, dându-i un nou avânt. Din punct de vedere strict educativ, neoclasiștii nu socotesc că opera educativă a culturii clasice trebuie să constea numai în transmiterea bunurilor sale, ci stabilesc principiul că aceste bunuri *exercită o influență favorabilă formării diverselor funcțiuni sufletești*. Așa, de exemplu, socoteau că prin cultura clasică dezvoltăm judecata logică; s'a zis că gramatica e o adevărată logică în felul ei, un exercițiu logic pentru formarea judecății. De asemenea, s'a zis că tot cultura clasică face judecata clară și precisă, dezvoltă istețimea minții, și chiar simțul estetic. Prin urmare, era vorba în primul rând de o *utilizare a culturii clasice la formarea spiritului și dezvoltarea funcțiunilor sufletești*. Cu alte cuvinte, idealul neoclasiștilor era cecece numim în pedagogie *cultura formativă*.

Idealismul acesta, nu încapă vorbă, era seducător, dar nu-i lipsit de importante lacune. El a continuat a preocupa spiritele pedagogiei moderne, până în pragul epocii noastre.

Inconvenientul principal al acestui idealism e că prezintă caracterul unui *idealism contemplativ* inactiv, ce se complăcea în a admira idealul, fără să tindă a-l realiza. Este explicabil ca omul antic, cu poezia și cultura vremurilor trecute, să fi interesat multă lume din epoca modernă, dar școala n'a căutat mijloacele necesare pentru ca acest ideal antic, admirat de unii elevi, să fie realizat în viață, sau să o poată influența.

De asemenea, câți nu vor fi admirat și câți nu admirăm și astăzi idealul kantian. Nu cred că ar mai putea formula cineva pe lume un ideal mai seducător; dar pe cât de seducător e, pe atât de inactiv a rămas, fiindcă s'a lăsat deschisă o adevărată prăpastie între concepția idealului și viața reală.

Atâta timp cât nu se vor forma deprinderi adânci și reale pentru respectul legii morale, idealul va reprezenta, pentru cea mai mare parte din omenire, o simplă utopie.

Procesul fatal, ce urmează, când idealul e detașat de realitate, e că idealiștii nici nu se pot adapta mediului social al momentului, din cauza idealului, ce-i însuflețește și înalță, dar nici nu pot lupta împotriva mediului social, lipsiți fiind de imboldul activității. Consecința e scepticismul, la care-i duc decepțiile suferite în viață.

Un asemenea idealism inactiv formează oameni, cari la un moment dat, sau se pleacă fără convingere în fața necesităților vieții, sau sunt distruși de asprimile ei. Intr'o formă simplă, s'ar putea spune, că un astfel de idealism sau dă oameni, cari se îndoie, sau oameții, cari se frâng în lupta vieții, fiindcă nu se pot îndoii.

III.

Utilitarismul pedagogic. — Date fiind aceste rezultate, în domeniul real al vieții, ale unui idealism, fără îndoială superior, dar fără raport cu viața, nu ne poate mira reacția, care se va produce din partea curentului opus: *Utilitarismul*.

1. Tentativa aceasta a utilitarismului, de a pregăti pe om *exclusiv pentru viața practică*, o găsim, mai întâiu, în secolul al XVII-lea, ca o manifestare împotriva idealismului clasicist al veacului anterior. Ca prim reprezentant, cităm pe filosoful *Locke*.

Locke, deși urmărea o educație individuală, tindea să pregătească totuși pe individ în vederea unei anumite clase sociale (educația tânărului nobil). Astfel, dela început chiar, opera pedagogică a lui Locke, prin toate indicațiile și procedeele sale, atât în domeniul educației intelectuale, cât și în al celei morale, e o încercare de adaptare a individului la mediul unei anumite clase.

2. Dela această primă fază, evoluția utilitarismului după împrejurări de timp, loc, etc. ia aspecte particulare.

Așa, de exemplu, în veacul al XVIII-lea, în Germania, încep să se înființeze, pe lângă vechile școale clasice, și școale reale.

Școalele acestea reale acordă o importanță deosebită științei pozitive, și pe lângă aceasta, au și unele elemente de pregătire profesională.

De altminteri, manifestările utilitariste, în acest veac, sunt aproape generale. Le găsim, bunăoară și în Franța, destul de accentuate.

3. Cea mai de seamă fază a utilitarismului e cea, care se produce în Anglia în veacul al XIX-lea, datorită marelui filosof *Spencer*.

Acesta pune, cum se știe, la baza pedagogiei sale cele două principii accentuat practice: utilitarismul și *adaptarea la mediu*, din biologia sa. Aceste două principii sunt ca un fel de leit-motiv în întreaga sa operă pedagogică.

Cu acest filosof, utilitarismul capătă o bază științifică și își atrage un mare număr de aderenți.

Odată cu normele sistematizate după diferitele genuri de activitate în viață, grupate după prioritatea, ce urmează a se da fiecărui gen în parte, *Spencer* fixează și un program de învățământ. Programul acesta e a-

daptat: *a*) intereselor, ce servesc direct sau indirect la conservarea vieții individuale; *b*) celor, cari servă familiei și *c*) societății.

Din cele văzute până aci, vom înțelege în ce mod fiecare din cele două curente a influențat alcătuirea *programului*.

Pe când idealistii au ca centru al programului lor de studiu *cultura clasică umanitară*, ceilalți — utilitariștii — au ca centru de program cultura reprezentată de *știința pozitivă*.

E interesant de observat că cele două curente: al *clasicismului* și al *realismului*, n'au avut o atitudine la fel de dușmănoasă unul față de altul.

Clasicistii și-au dat în toate timpurile seama că studiile clasice pot servi cultura idealistă, dar nu pot da individului totdeodată și orientarea cuvenită în lumea înconjurătoare.

De aceea, alături de clasicism, ei au acordat totdeauna o anumită atenție științei pozitive. Spre deosebire de aceștia, realiștii au avut în toate împrejurările o atitudine exclusivistă față de clasicism, pe motiv că rolul educativ, ce pretind clasicistii că-l împlinesc prin cultura lor, îl poate cu succes împlini și realismul, alături de menirea de a pregăti la viața practică. Consecvent acestui principiu, Spencer, în tratatul său de pedagogie, introduce, ca scop al științei pozitive, și cultivarea prin exercițiu a funcțiunilor sufletești. Oare prin mijlocirea științelor pozitive nu cultivăm elevilor noștri memoria, se întrebă el? Nu trebuie să recunoaștem în acelaș timp, că prin variate observări, inducții și concluzii logice vom fi în măsură să facem și spiritului cea mai bună școală logică?

Se știe că Spencer merge pe această cale atât de departe, în cât pretinde că și sentimentul estetic, cel moral și cel religios pot fi cu succes cultivate prin știința pozitivă.

IV.

Sinteza clasicismului cu realismul în idealismul activ. — Cele două tabere iau poziții, una față de alta, cu următoarele atitudini: clasicistii cer numai preponderența, iar reprezentanții științei pozitive reclamă pur și simplu excluderea clasicismului din învățământ. În argumentarea ce fac, realiștii comit erori. Lămurirea acestor erori ne va face posibilă înțelegerea sintezei celor două curente, ea fiind chiar soluția problemei, de care ne ocupăm.

Prima eroare. Nu se poate contesta că întreaga cultură modernă, fie în literatură, fie în filosofie, fie chiar în științele pozitive, își are obârșia în vechea cultură clasică greco-latină și prin urmare, dacă voim să aprofundăm cultura modernă, trebuie să cunoaștem mai întâiu pe cea clasică; iar dacă ne referim la limbă, atunci popoarele neo-latine nu vor putea să-și cunoască propria lor limbă, până ce nu vor cunoaște pe cea latină, din care a derivat.

Acesta-i *argumentul istoric*, pe care realiștii îl excludeau.

A doua eroare. Realiștii au nesocotit totdeauna idealul, de care trebuie să fim călăuziți în viață, ideal, pe care știința pozitivă, fără cea umanistă, nu ni-l poate da.

Cultura formativă, la care se poate ajunge și prin științele pozitive, produce energie sufletească și, pe lângă această energie, științele pozitive, prin cunoașterea naturii, ne mai dau și instrumentul științific, de care această energie se poate folosi. Rămâne totuși elementul acela de ideal (pe care șt. pozitivă nu ni-l poate da), singurul, care *canalizează* energia psihică, îi dă direcția și-i precizează scopul.

Prin urmare, idealul în viață nu-l poate da decât cultura umanistă, cu condiția însă ca el să nu rămână un ideal pur contemplativ, fără putere de realizare în viață.

Deci, condiția ce trebuie s'o punem clasicismului și realismului este să ne dea idealuri, cari să nu rămâie pur contemplative; ci să devie motive de acțiune, cari, folosindu-se de energia psihică, provocată de diferitele ramuri ale învățământului, să reușească a se realiza în viața practică socială, în total sau cel puțin în parte.

Cu această concepție, care întrunește sub un principiu superior principiile *activității și idealismului*, se ajunge la ceea ce am putea denumi *idealism activ*. Idealismul acesta, înlăturând lupta îndârjită dintre cele două principii, idealismul și realismul, până acum o-puse, trebuie să facă astfel ca *idealul să devie o forță realizabilă în viață și orice activitate practică să fie ne-conținut inspirată de ideal*.

V.

Idealismul activ în reformele școlare din 1924 și 1928. — Pentru lămurirea completă a tendinței, spre care se îndreaptă actualele reforme școlare, nu ne mai rămâne decât să precizăm în câteva cuvinte influența, ce idealismul activ, ca sinteză a idealismului cu realismul, o exercită asupra sistemului de educație, în opoziție cu influența separată a celor două tendințe antagoniste.

Câtă vreme a durat opoziția între idealism și utilitarism, am văzut că în organizarea școlară, școalele cu caracter umanist au fost separate de școalele cu caracter practic. În Germania, bunăoară, liceul real a existat aparte de cel clasic. La noi, până în momentul acesta, au existat *faimoasele secțiuni: modernă, clasică și reală*. Acesta a fost primul efect al antagonismului dintre cele două curente.

Al doilea rezultat a fost că în școalele profesionale (șc. sup. de comerț, politehnică, academia de comerț) nu găsim elemente de cultură generală, ci numai de cultură profesională.

Prin sinteza dintre cele două tendințe opuse, liceul, din trifurcat, redevine unitar, iar școalele profesionale caută și ele să se apropie de cele de cultură generală. Sinteza aceasta s'a manifestat, spre ex., în una din reformele săvârșite în Franța. În expunerea de motive a proiectului de lege și în raportul, pe care Léon Bérard l-a înaintat Președintelui Republicii Franceze, se găsesc importante argumente în favoarea culturii clasice, dintre cari: argumentul istoric și cel idealist. Tot astfel în ce privește importanța acordată studiilor pozitive.

La ultimele două clase ale liceului, face de asemenea o interesantă deosebire, de astădată nu între idealism și realism, ci între umanismul clasic și cel modern. În acești din urmă doi ani, elevul poate să-și aleagă una din aceste două secțiuni.

În ce privește știința pozitivă, acesteia i s'a dat aceeași importanță în toate clasele.

Trecând la reforma școlară dela noi, observăm că sinteza elementului umanist cu cel realist, al celui de cultură generală cu acela al îndrumării spre viața practică, o găsim realizată mai întâiu în învățământul primar. În actuala lege se prevede că după primii 4 ani de școală primară, mai sunt necesari pentru elevii, cari nu intră în învățământul secundar, încă 3 ani de completare a culturii generale dobândită de elevi în primii 4 ani. Pe de altă parte, se prevede să li se mai dea în acești 3 ani și oarecari îndrumări practice, în raport cu regiunea, în care trăesc, precum și elemente de educație cetățenească.

În ceea ce privește învățământul secundar, la noi s'a ajuns la o concepție unitară deplină: școala secundară, în cei 7 ani cât durează, e unitară (cultura clasică, modernă și șt. pozitive); iar în loc de clasa 8-a, avem un an pregătitor de specializare, ce trebuie să fie făcut la școala superioară, la care tânărul voiește să se înscrie. Cu chipul acesta, școala superioară e chemată să-și formeze elementele astfel, ca ele să poată corespunde cerințelor ei de educație și program.

Dacă ne referim, în fine, la Universitate, tendința este de a găsi posibilitatea unui contact între școalele speciale și universitatea propriu zisă, așa încât și tânărul student al unei școli profesionale să guste din cultura superioară idealistă a Universității. Apropierea aceasta se va face cu atât mai mult, dela facultate la facultate, așa încât între diferitele facultăți să nu mai existe „ziduri chinezești”, adică studenții din anume facultăți să poată să-și aleagă ca obiect de studiu și obiecte ale altor facultăți; de exemplu, un student dela științe să poată urma filosofia, etc.

Sinteza dintre cele două tendințe opuse, pe care am denumit-o *idealism activ*, a fost impusă de experiența școlară a veacului din urmă și de necesitățile vieții sociale actuale. Și o reformă, care se inspiră din experiența trecutului și din nevoile vieții sociale de azi, are toate șansele să fie o operă viabilă, dacă, bine înțeleasă, școala și profesorul vor fi puși în condiții prielnice de progres.

Câteva lămuriri principiale la reforma școlară din 1924 și 1928

I. Unitatea organică a învățământului. — II. Cultura generală și cultura utilitară în ciclul primar superior. — III. Scopul școlii normale. — IV. Reforma învățământului secundar.

I.

Pentru a aprecia o reformă școlară la justa ei valoare, trebuie să cunoaștem concepția generală, care stă la baza tuturor elementelor, ce o compun și constituie astfel rădăcina, din care se dezvoltă deosebitele ramuri ale învățământului.

Această concepție unitară și organică este următoarea: învățământul are două ramuri principale, dintre cari una reprezintă *cultura generală*, iar cealaltă *cultura profesională*. Ramura de cultură generală cuprinde: *școala primară*, primul ciclu, (4 ani), *gimnaziul* (3 ani), *liceul* sau *școala normală* sau *seminarul* (4 ani) și *universitatea*. Cea de cultură profesională cuprinde: *școala inferioară și superioară de comerț*, *agricultura și meserii*, *academia comercială*, *de agricultură*, *politehnica*, etc.

Punctul de plecare comun ambelor ramuri este școala primară *unitară*, pentru toți copiii dela orașe

și dela sate, de orice condiție socială. Această școală formează temeiul întregului învățământ, atât al celui de cultură generală, cât și profesională. „Învățământul primar formează primul grad al învățământului”, scrie legea învățământului primar chiar în primul articol. Iar în articolul 5 găsim: „Învățământul primar este unitar în tot cuprinsul țării”¹⁾).

Dela școala primară, primul ciclu, se poate trece sau la o școală de cultură generală, cum e gimnaziul, sau la o școală profesională, cum e școala elementară de comerț, agricultură, meserii.

Dela gimnaziu, se poate trece sau la liceu, școala normală, seminar, sau la o școală superioară de comerț, agricultură, meserii.

Dela liceu, se poate trece sau la universitate, sau la academia comercială, agricolă, politehnică.

Faptul că între cele două ramuri ale culturii, există legături strânse, dându-se posibilitate elevilor să treacă dela o ramură la alta, după aptitudinile, cari se manifestă în timpul studiului, este foarte important din punct de vedere pedagogic. Noua organizare școlară are la bază principiul circulației libere a valorilor. Prin aceasta se dovedește în mod evident că reforma școlară integrală a fost concepută ca un sistem organic, viu și unitar, în care cultura pulsează viguros și liber în toate direcțiile dela un capăt la altul, așa cum sângele circulă în organismul animal. Diferitele centre de activitate școlară — oricâtă diferență specifică ar fi între ele — sunt în strânsă legătură unele cu altele, asemenea centrilor nervoși atât de diferiți ca funcții speciale, dar armonici uniți în sistemul nostru nervos.

Dar după cum organismul animal, pentru a putea exista, trebuie să se adapteze mediului natural și social, în care se găsește, tot astfel organismul școlar va avea un contact intens și cât mai variat cu viața socială.

Raportul între școală și viață este un al doilea prin-

1) Dr. C. Angelescu. *Legea pentru învățământul primar și normal* primar. București 1925.

ciپی fundamental al reformei. Astfel, dela școala primară, primul ciclu, se poate trece la școala profesională inferioară, ai cărei absolvenți pot să se consacre unei cariere practice sau să continue studiile într'o școală profesională superioară.

Dela gimnaziu, se poate trece la școalele profesionale superioare (de comerț, meserii, etc.), a căror absolvire deschide calea sau spre diverse cariere practice, sau spre academiile profesionale (comerț, agricultură, etc.).

Dela liceu, de asemenea se poate trece — în afară de universitate — în academii profesionale sau de drept în viața practică în calitate de funcționari. Absolvenții școalelor normale și seminariilor, dacă nu continuă studiile la Universitate, pot intra imediat în învățământ și cler.

Absolvenții școalei primare elementare, cari nu voesc să continue studiile în gimnaziu sau într'o școală profesională inferioară, vor trebui să-și completeze cultura la școala primară, ciclul al II-lea.

Realizarea acestui principiu, al legăturii între școală și viața practică, este iarăș evidentă în legea învățământului primar¹⁾.

În al doilea ciclu de trei ani, elevii din școala primară capătă, pe lângă completarea și întărirea cunoștințelor din primele patru clase, îndrumări pentru viața practică și cetățenească. Această prelungire a școlariții are o mare însemnătate pentru cultura celor ce se pregătesc să intre direct în viața socială, fără să mai urmeze o școală de alt grad. Din pricina duratei scurte și a vârstei mici a elevilor, influența educativă a școalei de până acum se pierde repede. Școala primară de al doilea ciclu e menită să înlătore aceste neajunsuri.

Intenția legiuitorului de a se face tinerilor o bună pregătire pentru viață se vede cfar și în faptul întemierii cursurilor de adulți, a bibliotecilor populare,

1) Vezi „Legea învățământului primar“, art. 56 B.

etc., cu scopul de a ține pe absolvenții școlii primare încă sub influența educației sistematice¹⁾.

Aceste scurte observațiuni cu privire la principiile, care formează temeiul noii reforme, ne-ar îndreptăți a crede în eficacitatea ei.

II.

Cultura generală și cultura utilitară în ciclul primar superior. — Școala primară e o instituție de cultură generală, nu de pregătire profesională. În consecință, rostul ciclului superior primar este, în primul rând, de a completa cultura generală a acelor elevi, cari, după primele patru clase primare, nu trec în învățământul secundar. Totuși, în acest al doilea ciclu se acordă o atenție destul de mare și *activității practice*, pentru următoarele motive:

a) Pentrucă activitatea practică are — după constatările psihologiei și pedagogiei moderne — *un rol educativ important* atât în domeniul intelectual cât și în vederea formării caracterului.

b) Pentrucă unul din principiile fundamentale ale noii reforme este *legătura școlii cu viața*.

Acest principiu explică nu numai faptul că se insistă asupra activității practice, ci și faptul că se dă acestei activități un caracter *regional*.

Așa dar, școala primară, care urmărește în primul rând un scop educativ, se va servi pentru satisfacerea acestui scop de *acel gen* de activitate, care, fiind mai potrivit mediului, în care se va desfășura viața și activitatea elevului în viitor, satisface în acelaș timp cu scopul educativ, și cerința utilitară a raportului dintre școală și viața practică.

În această direcție utilitară însă, școala primară nu poate merge atât de departe, încât să dea o pregătire completă pentru o anumită meserie, căci atunci ea și-ar

1) Vezi „Legea învățământului primar“, art. 79—89 și 185.

pierde rolul ei esențial de școală de cultură generală și ar deveni *școală profesională*.

Școala primară poate să stimuleze *interesul* și să deștepte *gustul* pentru o anumită îndeletnicire practică. Desăvârșirea într'o *meserie* însă, dacă elevul o dorește, i-o va da un atelier, o casă de comerț, etc., *în afară de școală*, dar putând avea unele legături cu școala. Și atunci învățătorul rămâne învățător și meșteșugarul meșteșugar.

Nu vom căuta să facem din învățător meșteșugar și din meșteșugar învățător.

În modul acesta, nici școalei normale nu-i revine obligația de a forma și educatori și meseriași, ci numai educatori, cari, *în această calitate*, vor fi înarmați și cu dexteritățile cerute de scopul educativ și de principiul acordului școalei cu viața.

În felul acesta, trebuie interpretat articolul respectiv din legea învățământului primar și normal, care se exprimă de altfel destul de lămurit.

Problema raportului dintre cultura generală și profesională se pune și cu privire la învățământul normal. Ea poate fi rezolvată, dacă cercetăm cum se determină în lege scopul școalei normale.

III.

Scopul școalei normale. — Legea precizează astfel scopul școalei normale (art. 199 și 200): „Școalele normale sunt așezăminte de stat, a căror menire este de a forma corpul didactic al școalelor de copii mici și ai școalelor primare... Durata cursurilor școalelor normale este de 7 ani: primii trei ani au menirea de a da elevilor o cultură generală corespunzătoare aceleia din gimnaziu, cu acelaș program; iar în ultimii patru ani, pe lângă completarea culturii generale, se va da o deosebită atenție pregătirii profesionale, ținându-se seamă ca învățătorul ieșit din școala normală să poată preda cu succes, pe lângă învățământul teoretic, și îndeletnici-

rile practice utilitare, prevăzute în ultimii trei ani din programa școalei primare și să desfășoare în comuna sa toate formele de activitate culturală, practică, socială și economică, pe cari le reclamă înaintarea vieții unei comune”.

Școala normală are, după lege, un caracter bine determinat. Învățătorul nu are numai rolul de a da cultura și îndeletnicirile practice tinerelor generații, cari trec prin școala primară cu ambele ei cicluri. El are încă rolul de a desfășura în sat o intensă activitate culturală, socială și națională. Această dublă față a activității sale cere o pregătire corespunzătoare în școalele normale.

O serioasă pregătire însă nu se poate face numai printr’o programă de cultură profesională. *Cultura generală formează temeiul celei profesionale*. Ea se impune cu atât mai mult cu cât nivelul cultural al satelor — nu mai vorbim de orașe — s’a ridicat simțitor.

Cultura generală e necesară, fiindcă deschide învățătorului orizonturi largi, îi dă sprijin și imbold în desfășurarea activității sale. Ea singură îi dă putința să rezolve atâtea chestiuni noi, pe cari realitatea i le pune în față.

Cultura generală este justificată și din punctul de vedere al activității, pe care învățătorul e dator s’o desfășoare în școală. Învățătorul trebuie să fie stăpân pe ideile, ce le comunică altora. Și aceasta nu se poate realiza, dacă el știe numai atât cât trebuie să predea elevilor de curs primar. Un învățător, al cărui orizont este închis într’un cadru mecanic al exercițiului profesional, nu poate să altoiască altora dorul de învățatură și de perfecționare, pe care școala are menirea să-l atâțe. *În nici o altă școală, cultura profesională, nu trebuie să fie mai strâns legată de cea generală ca în școala normală.*

În programa școalei normale, cultura generală e reprezentată mai ales în primii trei ani, corespunzătorii cu ai gimnaziului.

În clasa IV-a, începe să se dea, alături de cultura

generală, *cultura profesională*. Ea are de scop să pregătească pe normaliști pentru înțelegerea clară a chemării lor de învățători, să le dea dibăcia și dragostea de a educa pe alții. Nu numai științele pedagogice, care formează temeiul culturii profesionale, ci și toate celelalte studii din ultimii ani sunt subordonate acestui scop. În lămuririle, care precedează programa analitică a fiecărui obiect de învățământ, se vede clar acest lucru. Profesorul de școală normală, de orice specialitate, este ținut de noua programă, nu numai de a cultiva, din punct de vedere teoretic, specialitatea sa, ci de a *pregăti pe normaliști în ceea ce privește metoda de predare a specialității sale în școala primară*.

De asemenea, în noul program s'a realizat o mai justă proporție între diferitele grupe de specialități, dând o importanță egală științelor umaniste și realiste.

În felul cum este concepută programa învățământului normal, avem nădejdea că scopul școlii normale poate fi realizat.

IV.

Reforma învățământului secundar. — În expunerea de motive la legea învățământului secundar teoretic, legiuitorul ne vorbește de „organizația mai sistematică și mai pedagogică”¹⁾, ce voește să o dea învățământului nostru secundar.

Așa dar, intenția legiuitorului a fost de a da învățământului secundar o alcătuire pedagogică și sistematică. Faptul e îmbucurător pentru toți aceia, cari sunt deprinși să considere problemele școlare cu seriozitate științifică, iar nu să le rezolve după inspirații de moment, impresii personale, considerații politice, etc. Ținând seamă de afirmația legiuitorului, citată mai sus, ne este îngăduit a spera, pedeoparte că principiile pedagogice vor fi respectate, pe de altă parte că acestea

1) Legea învățământului secundar teoretic, pag. 84.

vor fi astfel selecționate, încât să poată constitui împreună un sistem unitar. În modul acesta, se va fi renunțat la faimoasa afirmație a opoziției dintre principii și realități — comodă pentru cei ce o fac, dar dăunătoare învățământului — adoptându-se un criteriu valabil la alcătuirea sau la aprecierea unei reforme.

Am văzut că la începutul operei de reformă, acest criteriu a fost respectat. În planul general al reformei întregului învățământ, s'a respectat *principiul unității organice a învățământului și a liberei circulații a culturii* înăuntrul acestui organism. Când legiuitorul a trecut la organizarea acestui vast plan, a făcut un început bun prin reforma învățământului primar și normal. Valoarea pedagogică a acestei reforme e recunoscută azi și în străinătate. Un al doilea pas important, determinat tot de acea concepție fundamentală, l-a făcut prin instituirea noilor programe ale învățământului primar și normal, care, mai ales în ce privește instrucțiunile premergătoare programei analitice, au o valoare pedagogică apreciabilă.

Vedem dar că legiuitorul făcuse un plan bun și executase destul de bine o parte din acest plan. Acum însă, cu ocazia reformei învățământului secundar, cu toată bucuria, pe care ne-a procurat-o fraza citată, „organizarea pedagogică și unitară”, avem impresia că în proiect s'au strecurat, printre elementele fundamentale foarte valoroase ale noii legiuri, (liceu unitar, an pregătitor, etc.), și unele elemente nepedagogice și care nu se pot adapta complet și unitar marelui organism în întregime. Și atunci se va întâmpla poate cu noua alcătuire școlară ceea ce se întâmplă atât de des cu unele edificii, bine plănuite de arhitect, dar care, în cursul execuției, suferă multe modificări de plan, de ornamentație, etc. Când aceste modificări sunt făcute tot de arhitect sau de persoane, care au înțeles planul acestuia, nu numai că nu vor fi dăunătoare, dar pot aduce chiar unele îmbunătățiri organice adaptabile concepției inițiale.

Astfel, dispozițiile referitoare la introducerea unui sistem rațional de educație morală, precum și cele care privesc pregătirea și rolul educativ al viitorilor directori și profesori diriginți, sunt elemente noi, care șporesc valoarea proiectului, fără a-i periclita nici unitatea sa proprie, nici legătura organică cu celelalte ramuri ale învățământului. Când însă modificările sau adăogirile aduse planului inițial nu sunt în armonie cu concepția fundamentală, ele neputând fi adaptate în mod organic construcției, reprezintă niște corpuri străine dăunătoare și neestetice. Aceasta se întâmplă cu deosebire atunci când transformările sau adăogirile nu sunt făcute chiar de arhitectul, care a creat planul, și mai ales când micii constructori, depășind rolul lor de executați, introduc elemente inasimilabile, fie din cauza unei înțelegeri confuze a planului inițial, fie pentru realizarea unor scopuri mărunte, fără importanță pozitivă pentru organismul școlar. Cităm astfel introducerea în noua lege a învățământului secundar a faimoasei legi a bacalaureatului, cu acea concepție *materialistă*, care va mecaniza învățământul secundar și va crea o prăpastie între acesta și învățământul primar-normal, bazat pe concepția diametralmente opusă materialismului, adică pe *concepția activistă*. Menționăm de asemeni introducerea în lege a unor dispoziții referitoare la corpul didactic, care vor crea dificultăți importante realizării unor raporturi strânse între învățământul secundar și cel universitar.

Dacă prima măsură e în opoziție cu principiul unității organice, cea de a doua se opune atât acestui principiu, cât și principiului liberei circulații a culturii, care presupune o intensă colaborare între profesorii de diferite grade.

Am fi dorit ca făuritorul legii, pedeoparte, să fi avut energia necesară de a modifica interpretarea ne-pedagogică a bacalaureatului, ca examen cantitativ de cunoștințe, cu programe analitice detaliate și cu examinatori foarte minuțioși în controlarea amănunțită a

capitalului de cunoștințe, printr'o concepție, care să considere examenul final al liceului, ca un examen *de maturitate*, menit să dovedească la candidat *puterea de sinteză a materialului științific și gradul de dezvoltare a judecății și a spiritului critic personal*; pe de altă parte, neținând seamă de insistențele lăturalnice, să fi exclus unele din dispozițiile mărunte, care strică armonia concepției generale și *provoacă nemulțumiri îndreptățite*.

În cazul acesta numai, legea învățământului secundar ar putea sta cu cinste alături de legea învățământului primar și normal, aducând o prețioasă completare a marelui plan de reformă integrală a învățământului. Legea învățământului secundar se prezintă ca o operă școlară bine concepută în general, dar desfigurată prin elemente, care nu-i pot fi adaptate în chip organic și care fac dificilă armonizarea noii legi, cu cea anterioară a învățământului normal-primar.

Un gest de energie, din partea autorului legii, pentru a înlătura acele adaosuri neorganice și neestetice, i-ar fi asigurat opera de reformă a învățământului românesc, atât de frumos începută cu legea învățământului primar-normal.

Bacalaureatul¹⁾

Când ministerul școalelor anunțase pregătirea unor noi instrucțiuni și programe analitice pentru bacalaureat, nădăjduiam că acestea vor înlătura erorile mari, de care suferea instituția bacalaureatului.

Speranța noastră a fost de scurtă durată, căci îndrumările ministerului — chiar dacă ar putea evita unele ciocniri desagreabile între candidați sau părinții candidaților și membrii comisiilor examinatoare, delimitând în mod amănunțit drepturile profesorilor și atribuțiile candidaților — este sigur, nu numai că nu vor înlătura erorile organizării trecute a examenului, dar le vor agrava pe cele existente și vor adăoga altele noi.

Cercetarea critică a instituției bacalaureatului, ca scop și organizare, cred că ne va lămuri despre aceasta.

Când, prin legea din 1898, marele om de școală *Spiru Haret* instituia examenul de absolvirea liceului, îi atribuia scopul de „a dovedi mai ales influența studiilor asupra formării cugetării școlarilor” (vezi articolul 18 din legea Haret). În regulamentul de aplicare al legii, această idee este lămurită în următoarele rânduri: „In aprecierea meritului lucrărilor scrise și al

1) Cu ocazia instrucțiunilor și programelor analitice pentru bacalaureat (M. O. din 30 Aprilie, 1927).

disertației, comisiunea va avea în vedere până la ce punct ele denotă la școlarii respectivi, mai mult asimilarea materiei învățate și formarea cugetării mature, decât întinderea cunoștințelor lor". Inlocuirea examenului de absolvire al lui Haret prin examenul de bacalaureat nu a urmărit sau nu trebuia să urmărească înlăturarea aceluia salutar principiu pedagogic al lui Haret, ci numai completarea lui cu unele elemente impuse de interesele naționale ale epocii de după războiu și de situația școlii noastre secundare în aceeași epocă.

Examenul de bacalaureat, păstrând legătura cu spiritul concepției haretiste, trebuia să aibă scopul de a constata, pe deoparte, întrucât cunoștințele căpătate de elev la diferite materii au fost coordonate, sintetizate, spre a se realiza o concepție unitară asupra lumii și vieții, asupra naturii înconjurătoare și societății, în care trăim; pe de altă parte, dacă studiile făcute în liceu au format spiritul elevului în toate funcțiunile sale esențiale: judecată, simț critic, orientare morală, etc., astfel încât să fie matur pentru studiile universitare.

Controlul cunoștințelor în detaliu și pe materii nu-și are locul la un asemenea examen de maturitate, de oarece la noi, chiar conform noii legi pentru înființarea examenelor, elevul e continuu controlat și examinat în timpul anilor de studiu. Cel mult, *controlul culturii lui naționale românești este admisibil și util*, mai ales dacă avem în vedere pregătirea insuficientă a minoritarilor în toate ramurile culturii românești: istorie, literatură, geografie, etc., precum și slăbirea sentimentului național chiar la elevii români, din cauza umanitarismului cosmopolit, care, sub diferite forme și titluri, pătrunde din ce în ce mai adânc în cultura și școala noastră, cu toleranța binevoitoare a autorităților școlare.

Pornind dela această interpretare a bacalaureatului, propusesem în Septembrie 1925 următoarele modificări în organizarea lui:

A. Examenul să nu se mai facă parțial, pe mate-

rii, reprezentate fiecare printr'un profesor specialist, ci în mod sintetic: a) *cultura națională*: elemente de istorie, literatură, geografia și legile țării, împreună, nu separat; b) *cultura generală*: chestiuni sintetice din întreg domeniul științelor umaniste și realiste, inclusiv filosofia.

Acum vom ține seama de următoarele condițiuni importante ale vieții sufletești: întâiu, că elementele de cunoștințe — oricât de diferite și numeroase ar fi — trebuie să se contopească într'un sistem unitar, adaptat personalității noastre; al doilea, că această conexiune — a cunoștințelor în sistem și a sistemului cu personalitatea — impune anumite sacrificii cantitative, în sensul renunțării la detalii, renunțare, fără care abstracția științifică nu e posibilă. *Progresul în știință se face, nu numai învățând, ci și uitând.* c) *O limbă modernă*, după alegerea candidatului, dintre acelea, cari sunt mai utile pentru studiile universitare (franceză, germană, engleză și italiană). A impune tuturor limba franceză e și nedrept pentru candidați, de oarece nu le convine tuturor această limbă, spre ex.: Sașilor, Ungurilor, Românilor din Transilvania, Bucovina, etc., și dăunător învățământului, de oarece în studiile universitare avem nevoie de bibliografie germană, cel puțin în aceeași măsură, ca și de cea franceză.

Acum, după ce am arătat care este părerea noastră cu privire la organizarea bacalaureatului, să vedem cum se va prezenta acel examen în urma noilor instrucțiuni ale ministerului.

Înainte de apariția acestor instrucțiuni, comisia examinatoare *putea face* un examen sintetic în sensul principiilor indicate mai sus, chiar dacă *nu era obligată* la un asemenea procedeu. Astăzi, chestiunile de examen sunt fixate pe materii și astfel profesorul, fiind obligat să respecte programul analitic al ministerului, orice încercare de examen sintetic s'ar face cu riscul și pe răspunderea profesorului examinator. Cu alte cuvinte, dacă în trecut regulamentul nu *obliga* pe profesor să

examineze sintetic, cel puțin nu-l *oprea* dela aceasta. Noua decizie a ministerului va fi pur și simplu o piedică pentru orice încercare serioasă de a face un examen de sinteză. Astfel, spre ex., în examenul trecut, dacă comisia se pătrundea de principiul pedagogic, care în mod necesar trebuie să stea la baza unui examen de maturitate — fie că l-am numi examen de absolvire sau bacalaureat — ea avea libertatea să-și combine chestiunile de sinteză, care să presupună din partea candidaților coordonarea mai multor obiecte de învățământ. Se pot pune chestiuni interesante în domeniul literar, care să privească în acelaș timp literatura mai multor popoare (Români, Francezi, Germani, etc.) și istoria modernă. Se pot pune chestiuni de știință pozitivă, care să presupue o corelație între diferitele ramuri ale acestei științe (matematica cu fizica, chimia cu biologia, etc.) În fine, în domeniul filosofic, putem găsi o mulțime de chestiuni, privitoare, fie la principiile și legile științifice, fie la metodele de cercetare în știință, care să provoace o sinteză a tuturor categoriilor de elemente culturale, care constituiesc programul școlar.

E știut că Ministerul intenționa să acorde filosofiei în învățământ rolul, ce i se cuvine, de știință a științelor, menită a realiza prin sinteza rezultatelor diverselor științe speciale o concepție unitară despre lume și viață; prin urmare, admitea principiul unei corelații serioase a materiei de învățământ în școala secundară. Și atunci era firesc să ne surprindă faptul că în acelaș timp noile instrucțiuni ministeriale, în loc să favorizeze controlul corelației, deci examinarea sintetică, fărâmițează examenul de bacalaureat și forțează pe profesori să se mărginească la chestiunile programului analitic, o sinteză ne mai fiind îngăduită decât cel mult în cadrul aceluiaș obiect de învățământ și încă și atunci cu multe precauțiuni, spre a nu provoca protestul candidaților și al protectorilor lor, că litera programului oficial n'a fost în totul respectată.

În ce privește al doilea scop al bacalaureatului,

acela *de a controla cultura națională românească a candidaților*, deci de a fi un stimulent destul de important pentru răspândirea culturii noastre naționale la întreg tineretul și *de a realiza astfel un teren solid pentru dezvoltarea și intensificarea sentimentelor patriotice*, nu putem fi de acord cu unele modificări ale noii organizări. Noile instrucțiuni și programe introduc alături de istoria și geografia patriei *un capitol special asupra Societății Națiunilor și a tendințelor ei pacifiste și internaționaliste*.

Acest element nou e în strânsă legătură și cu faimosul concurs, cu acelaș subiect, dat elevilor de cl. VIII-a, cari mâine vor intra în cazarmă, spre a-și face educația de viitori *apărători ai țării*. Dar intervenția unor sugestii *internaționaliste și pacifiste*, oricât de slabe ar fi ele, în educația tineretului nostru, nu privește numai modesta chestiune a bacalaureatului, ci întreaga problemă atât de complexă a unei serioase educații naționale.

Învățământul secundar și Universitatea**I.**

Legătura între învățământul secundar și cel universitar, care, din punct de vedere pedagogic, se impune cu necesitate, deși în școala noastră e aproape inexistentă, va trebui, mai curând sau mai târziu, să fie înlăturată.

Problemele cele mai importante, care urmează a fi soluționate, pentru ca acel raport strâns între Universitate și școala secundară să ia ființă, sunt: întâi modalitatea pregătirii academice a profesorilor secundari, chemați să formeze pe viitorii studenți ai Universității și al doilea creierea unui mediu de tranziție dela cursul secundar spre cel universitar, așa încât să fie înlăturată prăpastia, ce există astăzi între cele două școale, iar studenții primului an al facultăților să nu mai fie desorientați și adeseori descurajați, din cauza unei mari schimbări de metodă, program, disciplină, deci a unei totale modificări de mediu sufletec, pentru care spiritul lor nu a fost deloc pregătit.

Aceste două probleme, și în special prima, a cărei soluționare e mult mai dificilă, au agitat, cu ocazia punerii în discuție a legii învățământului secundar din 1928, — pe profesorii secundari și universitari.

Să le analizăm și noi în câteva cuvinte.

II.

Dela universitate la liceu. Școala normală superioară. — Universitatea, care e autonomă, cere învățământului secundar, care e în imediată și continuă dependență de autoritatea școlară, să-i furnizeze absolvenți bine formați pentru studiile superioare.

Autoritatea școlară consideră îndreptățită cererea Universității și se angajează să ia cele mai drastice măsuri de îndreptare (vezi condițiunile, în care s'au ținut examenle de bacalaureat), dar pretinde la rândul ei, ca Universitatea să nu mai neglijeze pregătirea profesorilor de învățământ secundar și normal, sub motivul că ea e un sanctuar al științei, iar nu o școală normală superioară¹⁾, — căci dacă nu avem număr suficient de profesori buni, toate măsurile celelalte sunt inutile. Dar statul, prin autoritatea școlară, merge mai departe în afirmarea dreptului său de ocrotitor al învățământului public: el avertizează Universitatea, — pe care, din cauza autonomiei universitare, nu o poate *obliga*, — că, dacă nu introduce în programul ei de activitate și elemente absolut necesare formării corpului didactic, — adică studiul complet al fiecărei specialități din cele prevăzute în programul învățământului secundar și studiul mai aprofundat al pedagogiei la toate secțiile facultăților de litere și științe, nu număi la secția filozofică, atunci el, statul, va organiza pregătirea profesorilor *în afară și independent de Universitate*. Natural că o asemenea măsură ar dezorganiza complectamente facultatea de litere și ar zdruncina serios pe cea de științe. Dar reprezentanții Universității, în special aceia, cari doresc ca Universitatea să poarte un viu interes învățământului secundar și normal, aduc statului obiecțiunea foarte judicioasă că profesorii secundari, întrucât trebuie să fie și oameni de știință, spre a fi buni

1) O asemenea obiecție am auzit-o în repetate rânduri dela profesori de ai facultății, chemați să formeze pe profesorii secundari.

dascăli — și au prin urmare datoria de a cunoaște metodele de cercetare științifică și de a urmări, în limita posibilului, progresele științei în specialitatea lor — nu pot fi formați decât în spiritul științific, și într'un mediu științific, deci *numai în Universitate*.

Am putea formula în chipul următor cele două argumente: al Statului și al Universității. Statul zice: sau Universitatea admite condițiile mele, și atunci îi las ei pregătirea profesorilor secundari, sau nu le admite și atunci — neputându-i-le *impune* din cauza autonomiei — creiez o instituție specială, *independentă* de Universitate, pentru formarea corpului didactic secundar și normal. În ambele cazuri, îmi asigur elementele necesare învățământului public.

Universitatea îi răspunde: sau îi lași pe candidații la profesorat în mediul științific al Universității, și atunci vei putea realiza în învățământul secundar un nivel intelectual cât mai înalt, sau îi sustragi Universității, și atunci va scădea nivelul intelectual, deci și prestigiul învățământului secundar.

Așa dar, nu te poți lipsi de Universitate, dacă urmărești un progres al școalelor secundare.

Acesta e conflictul, care trebuie rezolvat.

Cercetând cu atențiune și fără nici o părtinire ambele argumente, le găsim justificate, *in parte*, pe amândouă, întrucât fiecare din ele cuprinde o condiție esențială, pentru buna funcționare a învățământului secundar și normal. Primul argument se bazează pe necesitatea incontestabilă a unei pregătiri complete pedagogice și de specialitate; al doilea are la bază importanța indiscutabilă a contactului, pe care învățământul secundar trebuie să-l aibă, prin profesori, cu Universitatea.

Să vedem însă, dacă nu s'ar putea realiza aceste condițiuni, chiar în cazul când Universitatea autonomă ar continua să se ție în rezervă față de sprijinul, ce-i solicită statul pentru învățământul secundar.

Noi credem că este posibil, dacă, pedeoparte, am

continua să cerem candidaților la cariera didactică studii universitare până la obținerea titlurilor de licență în litere sau științe, pe de altă parte, le-am da posibilitatea unei completări a pregătirii lor cu acele elemente de specialitate științifică sau de cultură pedagogică, ce le sunt necesare ca *viitori profesori de învățământ secundar sau normal*, dar care nu sunt cuprinse în programul de activitate „pur științifică” a Universității.

Pentru a ne da seama în ce ar consta această completare, nu avem decât să comparăm programul examenului de capacitate la diverse specialități, cu programul, care se execută *efectiv* la facultățile de științe și litere, și mai ales la aceasta din urmă, în cursul celor trei ani, pe care îi urmează studenții până la licență; și să constatăm faptul că, în programele facultăților de științe și teologie, nu găsim un curs de pedagogie, iar pentru practica pedagogică a viitorilor profesori de școli normale, nu există un seminar pedagogic special, deși e o diferență considerabilă între modul cum trebuie să fie format un profesor de liceu și îndrumarea, ce trebuie dată unui profesor de școală normală, care va forma pe viitorii învățători și pe reprezentanții culturii la sate.

Cu aceste completări de cultură, *în direcția cerințelor profesionale* ale viitorilor profesori, ar fi însărcinată o instituție specială, cu caracter didactic, nu pur științific, pe care am putea-o numi „*Școala Normală Superioară*”. Profesorii acestei școli ar fi recrutați, de preferință, dintre profesorii universitari, ceea ce ar contribui și mai mult la întărirea legăturii cu Universitatea, fără a duce la nesocotirea scopului didactic profesional, căci această instituție nu ar fi autonomă, ci *ar fi ținută să respecte regulamentul și programul, fixate de autoritatea școlară*.

Obiecțiunea unor reprezentanți ai învățământului superior, că o asemenea școală normală superioară ar fi supraordonată Universității, e cu desăvârșire falsă, căci pe deoparte studiile de completare ale acestei școli

nu ar avea drept obiect explorări științifice, sau metodele de cercetare științifică, ci cunoștințe și dexterități necesare viitorului profesionist, pe de altă parte, profesorii fiind recrutați dela facultățile de litere și științe, spiritul dominant al instituției ar fi tot cel universitar. Dar să ne închipuim că Universitatea ar ieși din rezerva ei de până acum, și ar accepta să organizeze ea cursurile teoretice și lucrările practice, cerute de Stat pentru pregătirea profesională a corpului didactic. Nu am ajunge la acelaș rezultat? Da, cu singura deosebire, că în loc ca aceste cursuri speciale să se ție *în afară de Universitate*, s'ar ține *în Universitate*. În acest din urmă caz, — cel pe care îl dorim, — Școala Normală Superioară, în loc să fie o instituție independentă de Universitate, ar fi o instituție afiliată Universității, așa cum este astăzi Seminarul Pedagogic Universitar.

Așa dar, din considerațiunile de până acum, ar rezulta că Școala Normală Superioară ar avea un caracter universitar, și-ar recruta corpul didactic dintre profesorii facultății de litere și științe, ajutați unde va fi nevoie de profesori secundari, ar avea de scop să completeze cultura universitară în direcția profesională și ar avea două secțiuni: una liceală și una normală, pentru a satisface în totul cerințele unei serioase pregătiri profesionale. De altfel, această secție normală a existat de fapt sub titlul de „*Secția Pedagogică Universitară*”. Ea trebuia numai completată, în special cu școalele de aplicație necesare. La Secția Pedagogică, se realiza ideea unei completări, pe baze universitare, a pregătirii studenților, nu numai în direcția pedagogică, ci și în direcția obiectului de specialitate. Profesorii acestei instituții, recrutați din corpul didactic al facultății de litere și științe, și asistați de câțiva profesori secundari, țineau, pe lângă cursurile anului pregătitor, și cursuri de specializare pentru diversele obiecte de învățământ din programul școalelor normale, cu studenții anilor *universitari* ai Secției Pedagogice. A-

cești studenți urmau deci și cursurile prevăzute în programul obișnuit al facultății și cursurile *speciale* ale Secției Pedagogice *tot cu profesorii facultății*. Avem prin urmare un exemplu de înfăptuire *in mic* a ideii de *Școala Normală Superioară cu caracter universitar*.

Interesant, pentru problema, pe care o studiem aci, este faptul că Universitățile din provincie au cerut și ele înființarea câte unei Secții Pedagogice Universitare și atunci nu vedem cum, ceea ce Universitățile au cerut pentru învățământul normal, ar refuza pentru învățământul secundar, dacă, bineînțeles, Școala Normală Superioară ar avea tot caracterul universitar.

III.

Dela liceu la universitate. Anul pregătitor.— Faptul că, vorbind de trecerea dela învățământul secundar la cel superior, menționăm anul pregătitor, ca una din condițiile unei pregătiri serioase a tânărului bacalaureat intrat în Universitate, nu însemnează că organizarea acestui an este singura cauză a dificultăților, ce întâmpină tânărul absolvent de liceu când intră în Universitate. Ar fi destul să menționăm organizarea defectuoasă a studiilor la facultatea de litere, care, la alcătuirea programei, nici nu ține seamă de terenul aperceptiv al studentului, nici nu respectă ordinea logică în orânduirea simultană sau succesivă a materiei de învățământ, pentru ca să ne putem da seama, că mai există și alte cauze. Cum însă e probabil că în viitor anul preparator e primul pas, pe care-l face absolventul de liceu, spre Universitate, și, dat fiind că asupra înființării și modului de organizare a acestui an intermediar, se discută mult în momentul de față, să ne oprim puțin la această problemă.

1. Scopul anului pregătitor, *din punct de vedere al culturii formative*, ar fi să-i pregătească studentului spiritul pentru atmosfera intelectuală și morală a Universității, să-l adapteze mediului științific al facultății, pe

care o va urma, să-l deprindă cu metoda de predare, (prin cursuri ex catedra și seminarii) și cu *disciplina liberă* a Universității, care cere studentului, ca, atât în împlinirea conștiințioasă a datoriilor, cât și în purtarea lui față de colegi și profesori, să nu aștepte constrângerea unor măsuri impuse dinafară, ca în liceu, ci *să se conducă singur*.

O trecere *bruscă*, așa cum se face azi, dela metodele de învățământ și dela măsurile disciplinare ale școlii secundare, care acordă *puțină libertate* elevului și lasă toată răspunderea asupra profesorului și directorului, la mediul universitar, care, din contra, le dă studenților prea multă libertate, dar și destulă răspundere, este dăunătoare, căci ușor poate să ducă întâiu la desorientare, apoi sau la anarhie, sau la descurajare. Și e natural să fie astfel, când unui tânăr, a cărui activitate și purtare au fost zilnic controlate și cenzurate de profesorii școlii secundare, i se acordă *dintr'oa dată libertate* aproape deplină în urmarea cursurilor, în efectuarea lucrărilor de acasă, precum și în raporturile sale cu colegii și profesorii. Ei bine, pregătirea sufletească a tinerilor absolvenți de liceu pentru viața și activitatea universitară va cădea în sarcina anului preparator.

2. Din punct de vedere al *culturii materiale*, scopul anului pregător ar fi: întâiu de a-i transmite elevului acele elemente *de cultură generală*, care îi sunt necesare pentru asimilarea cunoștințelor din domeniul specialității, ce și-a ales, căci odată începută activitatea în vederea specializării, scade interesul și se reduce timpul disponibil pentru chestiunile de cultură generală, chiar pentru cele mai apropiate de specialitate; al doilea, de a revizui din punct de vedere al *clarității și precizunii* acele elemente ale științei, ce urmează să studieze în facultate, pe care se presupune că le-a primit în învățământul secundar; al treilea, să-l introducă în principiile fundamentale ale specialității, ce și-a ales, depășind, în ce privește întinderea și aprofundarea, cadrul progra-

mei de liceu. Acest început de specializare va fi cu atât mai necesar, cu cât în noua organizare a învățământului secundar s'a renunțat la trifurcarea liceului — pe bază de specializare — revenindu-se la *liceul unitar*, care înlătură cu totul principiul specializării în învățământul secundar. S'ar putea naște întrebarea, dacă în acest an preparator accentul va cădea asupra culturii generale, sau asupra introducerii în specialitate. Răspunsul la această întrebare, credem că trebuie să fie diferit, după natura școalei secundare, pe care a urmat-o elevul și după natura școalei superioare, în care vrea să intre. Dacă a urmat o școală secundară cu caracter profesional, (comerț, agricultură, etc.) și se înscrie într'o școală superioară de acelaș fel (academie comercială, etc.) va trebui în anul pregătitor să dăm mai multă atenție culturii generale; dacă a urmat o școală secundară de cultură generală (liceu), și se înscrie într'o școală superioară profesională (academie comercială, agricolă, politehnică), vom insista mai mult asupra culturii speciale. Așa, spre exemplu, dacă un absolvent de școală comercială se înscrie la academia de comerț, îi vom da mai mult elemente de cultură generală, pentru că acestea i-au lipsit mai mult, iar din cele profesionale necesare pentru studiile viitoare a primit suficient; dacă un absolvent de liceu vrea să se înscrie la academia comercială, agricolă sau politehnică, vom insista cu deosebire asupra elementelor de specializare, căci acestea i-au lipsit în liceu. Așa dar *programul anului pregătitor va fi unitar, ci va varia dela o instituție la alta și chiar în cadrul aceleeași instituții de învățământ superior.*

3. Mai ușoară din punct de vedere pedagogic, dar mai delicată din punct de vedere subiectiv, e chestiunea dacă anul preparator trebuie făcut la liceu cu profesori secundari, la Universitate cu profesori universitari, sau la Universitate dar cu profesori secundari, cari distinguându-se în carieră și, trecuți fiind la anul pregătitor, ar obține un grad în învățământul superior.

Pentru ca răspunsul să fie mai clar, voi separa chestiunea în două: a) care este instituția, care va organiza anul preparator și în care deci se vor ține cursurile; b) profesorii, cari vor preda aceste cursuri.

a) În ce privește *instituția*, cred că nu poate fi alta decât facultatea sau școala superioară, în care se înscrie studentul, căci, pe deoparte trebuie — după cum am arătat mai sus — să pregătim spiritul tânărului pentru mediul științific și moral al Universității, pe de altă parte, trebuie să dăm Universității posibilitatea de a-și prepara ea însăși elementele studențești, de care are nevoie.

b) Cu privire la profesori, chestiunea e mai complicată. Principial, ar trebui să fie numai profesori universitari, căci pentru a introduce pe student în atmosfera intelectuală și morală a Universității, nu e suficient ca acesta să-și tocească coatele pe băncile unei săli din localul Universității, ci trebuie să fie în contact direct cu sufletul facultății, care e reprezentat prin profesorii ei. Deci, aceștia ar trebui să facă cursurile anului preparator. Da! Inșă cu singura condiție, ca profesorii universitari să nu uite caracterul specific, prin care anul preparator se deosebește de liceu și în oarecare măsură și *de Universitate*, și să poseadă tactul pedagogic necesar, spre a putea realiza acel *mediu de tranziție* dela școala secundară la cea universitară. Nu e suficient să fie om de știință valoros în specialitatea lui, trebuie să fie și *bun pedagog și să cunoască bine atât învățământul universitar, cât și pe cel secundar, prin propria lui experiență*. Aci este punctul delicat al problemei.

Profesorii secundari pretind că ei ar fi indicați pentru aceste cursuri preparatorii, întrucât cunosc bine învățământul secundar și pot aprecia mai bine ce posedă elevii și ce le lipsește pentru a intra în Universitate.

Profesorii universitari aduc în favoarea lor argumentele menționate mai sus și *peste care evident că nu*

se poate trece. Unii dintre aceștia propun însă ca anul preparator să fie lăsat numai în seama conferențiarilor și docenților. Aceasta ar fi o eroare pedagogică, de oarece mulți dintre aceștia nu cunosc deloc învățământul secundar și îl cunosc prea puțin pe cel universitar, fiind deabia la începutul carierei. Dar, pentru anul pregătitor se cere profesorilor mai mult tact pedagogic și mai multă experiență decât pentru ultimii ani universitari.

Conform acestui criteriu pedagogic și, ținând seama de necesitatea de a introduce pe studenți în mediul psihic al Universității, credem că profesorii anului preparator trebuie să fie recrutați întâi dintre profesori, conferențieri, docenți și asistenți universitari, *cari cunosc bine învățământul secundar și au talent didactic și pregătire pedagogică*, apoi dintre profesorii secundari, cari s'au distins prin activitatea lor științifică și didactică și îndeplinesc și condițiunile esențiale cerute unui docent, conferențiar sau asistent. *De dorit ar fi însă ca o parte importantă din cursurile anului preparator, să fie ținute de profesorii titulari ai Universității. Avem convingerea ca anul preparator va fi de un real folos pentru învățământul superior, dacă bineînțeles, atât în alcătuirea programei pentru acest an, cât și la recrutarea corpului didactic, se va proceda cu un tact deosebit.*

Examenele de capacitate

I

Realizarea Școlii Normale Superioare, de care ne-am ocupat în capitolul precedent, ar face posibilă desființarea examenului de capacitate, care este, principal, *nelogic* și, în fapt, *rău organizat*.

È *nelogic*, întrucât e o simplă repetare a unor probe trecute. Într'adevăr, examenul de capacitate cuprinde două părți bine distincte: prima, referitoare la obiectul de specialitate, pe care candidatul îl va preda în școala secundară; a doua, care are în vedere pregătirea lui pedagogică, teoretică și practică.

În ambele direcții, candidații au trecut în Universitate probe, ce ar putea fi considerate ca suficiente, pentru a-i îndreptați să intre în învățământ. Licența în specialitate ne garantează — sau ar trebui să ne garanteze — pregătirea științifică specială, iar examenul de pedagogie depus la Universitate și certificatul de absolvire al seminarului pedagogic ne dau asigurarea — sau ar trebui să ne-o dea — că absolventul are o pregătire didactică suficientă pentru a deveni un bun profesor secundar.

Este adevărat că, în ce privește pregătirea profesorilor, Universitatea nu și-a făcut complet datoria, de

oarece, pe deoparte, diferitele specialități prevăzute în programul școlii secundare sunt tratate la Universitate numai fragmentar, completarea materiei trebuind să și-o facă tânărul candidat la învățământ *după terminarea licenței*; pe de altă parte, regulamentele și programele în vigoare ale facultăților, care pregătesc pe profesori, nu acordă studiilor pedagogice o importanță deosebită, decât la secția filosofică, deși ele reprezintă elementul esențial în îndrumarea viitorilor educatori. Am arătat însă că principala menire a Școlii Normale Superioare ar fi tocmai de a împlini aceste lacune și prin urmare, odată cu înființarea acestei instituții, obiectivul de mai sus, ar cădea.

În ce privește *clasificarea* candidaților, ea s'ar face combinând media obținută la licență cu cea obținută la Școala Normală Superioară. De altfel, precedentul există în învățământul primar, care-și selecționează învățătorii pe baza tablourilor de clasificare a absolvenților de școlii normale, tablouri alcătuite de direcția acestor școlii.

II

Recunoaștem că *până la realizarea* Școlii Normale Superioare, examenele de capacitate sunt *un rău necesar* și deci trebuiesc menținute, dar nu putem trece cu vederea *organizarea lor defectuoasă*. Aceasta explică faptul că rezultatele unor asemenea examene sunt de multe ori false, uneori chiar ridicole, iar profesorii de specialitate, cari au avut elevi pe candidați și i-au urmărit câțiva ani, cunoscându-le bine capacitatea și lucrările, rămân surprinși de concluziile bizare, la care adeseori au ajuns comisiile.

Principalele defecte, — pe care ministerul pare că tinde să le accentueze, în loc să le atenueze, — credem că sunt următoarele:

1. Examenul de capacitate, fiind foarte numeroase, se strecoară în unele comisii profesori, destul de

buni în specialitatea lor, dar incompetenți în materia, pentru care au fost puși să examineze. E destul să citeze cazul cu examinatorii de pedagogie. Se știe că la fiecare specialitate se trece un examen de teorie și unul de practică pedagogică. Cum însă nu avem atâția profesori de pedagogie câte comisii sunt, iar examenul nu e astfel organizat încât acelaș profesor de pedagogie să poată funcționa încât mai multe comisii, sunt numiți pentru pedagogie o sumă de profesori, cari habar n'au de acest obiect și astfel sunt mai puțin pregătiți, decât candidații, pe cari îi examinează. Se întâmplă uneori, chiar dacă sunt specialiști disponibili, ministerul să nu-i utilizeze, ci, din motive independente de interesul învățământului, să numească nespecialiști.

2. Notarea candidaților la diversele probe se face în chip cu totul nelogic și nepedagogic, întrucât profesorii specialităților, pentru care se trece examenul, (română, franceză, istorie, etc.), dau note și la probele de pedagogie teoretică și practică, iar profesorul de pedagogie dă note și la probele scrise și orale din materiile de specialitate ale celorlalți profesori. E drept că, în majoritatea cazurilor profesorul de pedagogie, când e specialist în această materie; nu simplu improvizat cum se întâmplă de cele mai multe ori, confirmă notele date de colegii săi la celelalte specialități. Aceștia însă țin aproape totdeauna să-și exercite în toată plinătatea dreptul lor de a da la probele pedagogice, teoretice și practice, note diferite de acelea ale profesorului de pedagogie, chiar atunci când — după propria mărturisire a unora din ei — nu au citit niciodată vreo carte de pedagogie și nici nu știu cum se face un plan de lecție pedagogic.

Sunt, firește, și excepții demne de menționat, pen-trucă sunt rare, când membrii comisiei își respectă în mod reciproc drepturile, ce le conferă nu legea, regu-lamentul sau alte dispoziții oficiale, ci competența știin-țifică în specialitate.

3. Examenul, fiind trecut într'un singur *centru u-*

niversitar de către licențiații tuturor universităților, se întâmplă adeseaori ca majoritatea candidaților să fie examinați de alți profesori, decât aceia, la cari și-au făcut pregătirea științifică în Universitate. Și atunci, cum pe deoparte concepțiile științifice pot varia — la unele specialități chiar foarte mult — pe de altă parte, profesorul examinator, de obicei, ține mult la concepția sa personală, aceia dintre candidați, cari i-au fost elevi, vor avea o situație mai comodă decât aceia, cari nu-i cunosc principiile. De cele mai multe ori, aceștia din urmă caută să-și apropie în timpul cel mai scurt cursurile și lucrările *profesorului străin*, spre a-și spori șansele de reușită. Acest procedeu însă e cu totul neștiințific, întrucât duce la o modificare momentană de principii, provocată, nu de convingerea personală, ci de motive utilitare.

Pentru a se înlătura aceste defecte ale examenului de capacitate — atât timp cât va mai fi menținut — se impune ca: *a)* examenele să se ție în toate centrele universitare, cu profesori ai universităților respective; *b)* în fiecare comisiune să figureze un profesor de pedagogie, specialist *în această materie*; *c)* notele să fie date de fiecare membru al comisiunii, numai la obiectul său de specialitate.

În aceste condițiuni, selecțiunea, fără să fie ireproșabilă, va putea fi mai aproape de adevăr și dreptate.

**Organizarea studiilor filosofice în școlile
secundare. Formarea concepției despre
lume și viață prin filosofie.**

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.

Intr'adevăr, dacă tinem seama de necesitatea unei reale concentrări a materiei de învățământ și de cerința firească a oricărui om cult de a ajunge la o concepție unitară asupra lumii și vieții, vom înțelege ușor locul important, pe care trebuie să-l ocupe în învățământ filosofia, această știință a științelor, al cărei rol principal este tocmai de a sintetiza într'un tot unitar rezultatele, la care ajung științele speciale, și de a controla, co-

recta și completa noțiunile fundamentale, care stau la baza diferitelor științe speciale, deși depășesc limitele empirice ale acestora, (spre ex. materie, mișcare, suflot, conștiință, etc.).

În cursul meu dela Universitate, am arătat încă de acum câțiva ani această importanță a 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 căruia să se facă concentrarea materiei de învățământ. Considerăm această părere ca eronată, de oarece, pe deoparte, vom reintroduce în pedagogie ideia zilleriană a unui obiect central, care tiranizează pe celelalte obiecte, idee, care astăzi a fost înlocuită prin principiul corelației, pe de altă parte, ar trebui să specificăm ce anume sistem filosofic va fi dominant, pentru ca celelalte materii să-i poată fi adaptate. Dar, a reîntrona în filosofie dogmatismul nu credem că mai este posibil și nici nu credem că ar fi util pentru formarea spiritului științific al tinerilor liceeni, cari se pregătesc în vederea studiilor universitare.

O a doua interpretare, după părerea noastră singura 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 spiritul 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. Lucrul este posibil dacă,

în loc să-i facem un curs dogmatic de metafizică și teoria cunoașterii, îi facem un *curs de enciclopedie filosofică*, în care-i 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.

În modul acesta, *i-am deschide elevului perspective largi asupra diverselor posibilități de sinteză, fără a împune în chip dogmatic o anumită concepție filosofică*. O singură dificultate s'ar ivi și în acest caz, dar o dificultate, ce nu este de neînlăturat și anume: 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 psihologicește că concepția filosofică a profesorilor exercită o puternică sugestie asupra spiritului elevilor, atunci, e firesc să ne întrebăm întrucât concepția despre lume și viață a profesorilor de filosofie ar corespunde scopului urmărit, adică ar fi de natură a soluționa criza menționată?

Sperăm însă că facultățile noastre de filosofie nu sunt pepiniere de materialişti și utilitariști.

Un asemenea curs de enciclopedie filosofică am experimentat timp de câțiva ani, cu studenții anului pregătitor al Secției Pedagogice Universitare, cari sunt absolvenți de școală normală, deci cu o pregătire științifică asemănătoare aceleia, 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; mecanismul 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 criticile mai importante și ilustrându-le prin expunerea rezumată a celor mai reprezentative sisteme filosofice corespunzătoare. Astfel, curentul spiritualist l-am ilustrat prin sistemele lui Leibnitz 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 mecanismul 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, Leibnitz, 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 voinței: 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	1. Problema ontologică	a) Materialismul (<i>Democrit, La Mettrie, d'Holbach</i>)
		b) Spiritualismul (<i>Leibniz, Schopenhauer</i>)
		c) Dualismul (<i>Descartes</i>)
2. Problema cosmologică	a) Mecanismul (<i>Atomisti, Hobbes, La Mettrie</i>)	
	b) Finalismul (<i>Plato, Aristoteles, Leibniz, Kant</i>)	
	c) Teismul (<i>Plato, Aristoteles, Leibniz, Kant</i>)	
3. Problema teologică	b) Deismul (<i>Voltaire, Rousseau, Shaftesbury</i>)	
	c) Panteismul (<i>Spinoza</i>)	
	d) Ateismul (<i>Materialiștii</i>)	
II. Problema cunoașterii	1. Originea cunoașterii	a) Raționalismul (<i>Descartes, Leibniz</i>)
		b) Empirismul (<i>Loeke</i>)
		c) Criticismul (<i>Kant</i>)
2. Valoarea cunoașterii	a) Dogmatismul (<i>Descartes, Leibniz, Spinoza</i>)	
	b) Scepticismul (<i>Pyrrhon, Montaigne</i>)	
	c) Criticismul (<i>Kant</i>)	
3. Obiectul cunoașterii	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, cari nu s'au ferit de contactul specialității lor cu filosofia.

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

Când este însă vorba să se treacă la *înfăptuirea* 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. Absolvenții facultăților de filosofie, adică viitorii profesori de filosofie, nu ies din facultate cu o cultură filosofică destul de limpede și bine sistematizată, spre a putea expune metodic, clar și precis elevilor de liceu¹). Cauza acestei lacune nu se datorește calității cursurilor, ci numai unei organizări insuficiente 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 psihologicește că concepția filosofică a profesorilor exercită o puternică sugestie asupra spiritului elevilor, atunci e firesc să ne între-

1) Poate că astfel se explică faptul că propunerea, pe care am făcut-o cu ocazia alcătuirii ante-proiectului de programe pentru învățământul normal, de a se introduce la școala normală un curs de enciclopedie filosofică, nu a fost admisă de consiliul general al instrucțiunii.

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

4. Dacă este adevărat: *a)* că educația religioasă trebuie să ocupe un loc de primă importanță în învățământ, și aceasta e convingerea mea fermă; *b)* că realizarea concentrării materiei de învățământ și a sintezei acestora în spiritul elevului presupune nivelarea așteptărilor, care ar separa, în loc să unească, diversele obiecte; *c)* că filosofia și religia au în cuprinsul lor o sumă de chestiuni comune, mai ales în domeniul etic, de cea mai mare importanță, pe care prima încearcă să le soluționeze pe calea rațiunii, iar a doua, prin credință, atunci evident că ar fi greu admisibilă o concepție filosofică opusă celei religioase, adică anti-creștină. E drept că o filosofie în armonie cu creștinismul ar fi un puternic sprijin al credinței religioase. Dar vom putea avea garanția că profesorul de filosofie este un creștin convins?

* * *

Așa dar sunt un partizan al accentuării studiilor filosofice cu condiția însă ca, atunci când trecem la realizări practice, să nu fim grăbiți și să nu comitem imprudențe, care ar putea să ne ducă la un rezultat diametralmente opus celui, pe care îl dorim.

Partea II

INDIVIDUALIZAREA EDUCAȚIEI

CAP. I.

Considerații asupra principiului individualizării educației

I.

Se face mult caz la noi, ca și aiurea, de principiul cunoașterii și respectării individualității școlărilor, cu singura deosebire că în alte părți se și iau toate măsurile necesare pentru realizarea lui.

O primă măsură, ușor de îndeplinit din punct de vedere pedagogic, dar mai greu din punct de vedere financiar, este reducerea la minimum posibil a numărului de elevi ai unei clase.

Spiru Haret făcuse un început bun în această direcție. Astăzi, sporirea numărului de gimnazii și licee, pe deoparte, crearea de clase paralele la școlile secundare existente, pe de altă parte, ar fi putut accentua punerea în practică a ideii lui Haret, cu condiția însă ca profesorii, cari funcționează în noile instituții, să fie toți bine pregătiți, căci dacă reducerea efectivului unei clase e o condiție importantă pentru individualizarea învățământului, calitatea educatorului, chemat să realizeze individualizarea, e condiția *cea mai importantă*.

Dar tocmai aceasta din urmă e încă departe de a fi îndeplinită. Numărul mare al solicitanților de posturi

pentru învățământul secundar ne asigură numai cantitatea, nu și calitatea.

O a doua măsură, pentru garantarea *eficacității învățământului* prin individualizare, este selectarea elevilor și clasificarea lor după aptitudinile naturale, în scop de a se obține clase cât mai omogene ca nivel de dotație naturală și de a se facilita astfel opera educatorului, care, oricât ar vrea să individualizeze, trebuie să lucreze cu clasa întreagă. Fără o asemenea selecție, profesorul întâmpină dificultăți mari și nu poate obține rezultate satisfăcătoare.

În adevăr, care va fi procedeul profesorului pentru a captiva atenția tuturor elevilor într'o clasă compusă din indivizi normali, — în sensul de dotație naturală mijlocie, — supra-normali și unii sub-normali (adică sub mediocri)?

Dacă lecția va fi ținută într'un tempo potrivit pentru elevii cei slabi, atunci cei bine dotați încep să-și piardă interesul, fiindcă ritmul cerut de energia lor sufletească trebuie să fie mai accelerat. Dacă, din contră, se va face lecția în ritmul potrivit celor bine dotați, atunci cei slabi sau renunță de a mai fi atenți, sau fac eforturi supra-omenești, ceea ce pentru un moment îi duce la oboseală intelectuală, iar cu timpul la surmenaj.

Obiecția unor pedagogi, că elevii slabi au nevoie de stimulente și de exemplul, pe care li-l oferă cei bine dotați, nu e valabilă, decât în cazul când slăbiciunea unor elevi este determinată de lene, rea voință, imaginație nedisciplinată, etc., iar nu de o lipsă efectivă de aptitudini naturale normale.

Mijlocul cel mai potrivit, pentru a ajunge la o clasificare a elevilor cât mai aproape de realitate, nu ni-l oferă faimoasele teste, acele procedee rapide, dar nesigure, de a fixa individualitatea psihică a elevului.

Numeroase critici se pot îndrepta împotriva acestui mijloc mult utilizat în alte țări și în deosebi în America. Rezultatele obținute cu ajutorul testelor au micșorat în chip considerabil entuziasmul unora dintre pedagogii

experimentali, cari socotesc că pot prinde viața sufletească în formule matematice.

În primul rând, testele nu ne pot da cunoașterea vieții sufletești *reale* a individului, întrucât îl pun pe acesta în situații cu totul artificiale.

Metoda testelor este insuficientă și prin faptul că are pretenția de a diagnostica viața sufletească într'un timp foarte scurt, cu toate că ea variază continuu și trebuie observată sub aspecte cât mai numeroase și diferite, spre a se putea ajunge la o caracterizare justă. Chiar Binet, — un adept convins al testelor, — face unele rezerve asupra valorii lor. „Testele presupun o concentrare de atenție; dar concentrarea atenției se schimbă fără încetare, mai ales la copii; când e foarte mare, când un minut după aceea slăbește. Să ne închipuim iarăși că un individ în timpul unei probe e chinuit de o suferință, de o supărare. Desigur că nu va reuși¹⁾”.

O altă critică fundamentală este aceea că testul nu ține seamă de elementele subconștiente, care joacă un rol considerabil în determinarea vieții sufletești. A ne închipui că putem cunoaște un individ fără să fi pătruns cu privirea exploratoare până în subconștient, care e o condiție esențială a vieții psihice conștiente, este o naivitate; după cum în domeniul fizic naivitate este a-ți închipui că ai cunoscut figura unui om ce-ți apare mascat, numai după cuvinte și gesturi, fără a-i înlătura masca, spre a-i vedea trăsăturile figurii reale și expresia ei.

În domeniul sufletesc, nu putem efectua un portret cu repeziciunea, cu care în domeniul fizic prindem fotografia unui individ.

De aceea, s'a recurs la un sistem destul de înaintat, care face posibilă observația atentă, sistematică și răbdătoare, asupra elevilor în timp cât mai îndelungat.

Astfel, s'au creiat în Germania, spre ex., școale numite „*Sonderschulen*” (școale auxiliare) unde elevii,

1) A. Binet. *Idées modernes sur les enfants*, Paris.

cari, în clasa întâia primară, au dovedit că sunt sub media normală a clasei respective, fac un an de probă, într'o clasă preliminară numită „Vorklasse”. În acest an, li se dă elevilor din clasa preliminară un învățământ cu nivel mai scăzut și cu o metodă adecvată dotației lor naturale. Dacă la finele anului ei pot ajunge la nivelul elevilor obișnuiți, sunt trecuți în clasa întâia primară, dar evident cu doi ani mai târziu. Ei manifestă deci o intelectualitate și desfășoară o activitate analoagă cu a elevilor normali, cu doi ani mai mici ca vârstă. Elevii, cari nici după această întârziere, nu pot urma școala primară a elevilor normali, sunt trecuți prin niște școale ajutătoare numite „Hilfsschulen”, unde li se dă atâta cultură, cât pot asimila niște sub-normali meniți să rămână toată viața în această stare.

Dacă nici aici nu pot fi instruiți, se face o ultimă încercare în așa zisele „Sammelklassen”, în care se încearcă ultimele metode posibile pentru a li se da un minimum de cultură. Când și această ultimă încercare rămâne fără rezultat, copiii sunt trimiși în institute speciale cu caracter mai mult medical.

Un caz special pentru problema individualizării este acela al elevilor normal dotați, ca structură psihică generală, dar cari, într'o anumită direcție prezintă inferiorități.

Astfel, spre exemplu, elevi, cari nu aud bine sau cei cari nu văd bine, dar au o inteligență normală, trebuie astfel instruiți, încât imperfecțiunea organelor lor sensoriale să nu fie defavorabilă unei dezvoltări psihice integrale. Demn de menționat este și cazul elevilor atinși de tuberculoză, — și aceștia sunt din nefericire destul de numeroși, — cărora trebuie să li se aplice în școală un regim special din punct de vedere fizic și în oarecare măsură și psihic.

Menționăm, din acest punct de vedere, necesitatea școalelor în aer liber cu un program, care să ție seamă de quantumul de cunoștințe, pe care-l pot suporta și de capacitatea de muncă, pe care o pot depune aceste ființe normale ca intelect, dar plătându-le ca sănătate.

Iată o serie de măsuri, — și am mai putea cita și altele, — care duc la înfăptuirea principiului individualizării învățământului.

Este îmbucurător faptul că și la noi, nu numai pe domeniul teoretic, ci și pe domeniul practic, s'a trecut la înființarea diferitelor genuri de școli, necesare individualizării învățământului. Există și la noi, după cum am mai arătat, școli, nu numai pentru cei anormali, ci și pentru cei întârziți și cu apucături rele¹⁾.

Trebue să recunoaștem însă că o justă clasificare a elevilor după aptitudinile naturale este destul de greu de realizat, dar aceasta nu atât din cauza dificultăților, ce am întâmpina în recunoașterea diverselor individualități, de oarece, dacă clasele sunt puțin numeroase, dacă elevii sunt cercetați zi cu zi timp de cel puțin un an, și dacă metoda de cercetare e bine aleasă, putem ajunge la rezultate multumitoare.

În anul 1926, „*Institutul Pedagogic Român*” a propus Ministerului Instrucțiunii introducerea în școli, — la început în cele normale, apoi și în cele primare, — a unei metode de studiu a individualității. Judecând-o după primele rezultate obținute și dacă va fi perfecționată în conformitate cu circumstanțele de timp și loc, sperăm că va da roade din ce în ce mai bune.

Acest studiu se face pe baza unei foi pentru observarea individualității școlarului, alcătuită de Institut.

O redăm mai departe în întregime, cu lămuririle, care o preced.

1) Vezi pag. 31.

Foaie pentru observarea individualității școlarului

Lămuriri.

1. *Scopul foii de observare.* E sigur, că nu există doi școlari la fel. Fiecare își are individualitatea sa deosebită. Cunoașterea acestei individualități e una din condițiile esențiale atât pentru reușita deplină a instrucției și educației, — cari trebuiesc adaptate pe cât e posibil fiecărei individualități, — cât și pentru viitoarea îndrumare a tinerilor spre activitățile, pe care le pot implini cu mai mare profit atât pentru, ei, cât și pentru societate.

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

Acestea trebuiesc consemnate undeva, pentru ca, pe baza cât mai multora, din ele, precum și a coordonării și sistematizării lor, să se poată desprinde apoi cu mai multă siguranță directiva dezvoltării individualității. Câte manifestări mărunte, dar caracteristice fiecărui școlar, nu sunt date uitării, din pricină că notele din catalog nu le pot înfățișa, iar un alt mijloc de consemnarea lor lipsia în organizarea școlară de până acum. Alăturata foaie de observare acest scop îl are: *de a se nota în ea, potrivit întrebărilor formulate, tot ce se observă caracteristic la fiecare școlar.*

II. *Folosul foii de observare e multiplu:* a) înlesnind cunoașterea individualității, instrucția și educația i se vor adapta mai ușor și se vor obține astfel rezultate mai frumoase și mai durabile.

b) Cu ajutorul foii de observare, școlarii, cari trec dela un învățător la altul, odată cu promovarea clasei vor putea fi apreciați și cunoscuți mai ușor, iar munca învățătorului în această cunoaștere va fi simplificată enorm; el va citi foile de observare și va înțelege înfățișarea școlarilor săi.

c) De asemenea, la transferarea unui școlar, foaia lui va fi remisă învățătorului, care-l primește, așa în cât acesta își va da mai ușor seama de noul său școlar.

d) La trecerea elevului din școala primară în cea secundară, foaia de observare, ce-l va însoți, va înfățișa manifestările lui din atâția ani trecuți, încât selecționarea în admitere se va face cu mai multă probabilitate de siguranță, decât numai pe baza examenului de câteva minute.

e) În sfârșit, foaia de observare, înfățișând trecutul de fapte și manifestări ale școlarului, va da puțința de a se explica mai

bine prezentul manifestărilor lui și se va putea vedea, într-o măsură, oarecare, viitorul desfășurării lor.

III. *Conținutul foii de observare* se împarte în două: partea întâi cuprinde întrebări, în dreptul cărora se vor consemna observări și constatări privitoare la starea civilă, referințe sociale și însușiri fizice ale copilului; iar partea doua cuprinde întrebări, în dreptul cărora se vor consemna observări și constatări privitoare la însușirile sufletești.

IV. *Ce se va nota în foaie?* Călăuzindu-se de întrebările din foaie, învățătorul își va nota într'un carnet personal, zi cu zi și pe măsură ce se ivește ocazia, observările asupra școlărilor săi, iar la sfârșitul anului școlar, după ce le va sistematiza și coordona, va încerca să facă oarecari generalizări și aprecieri, care se vor trece în foaie în dreptul întrebărilor respective ¹⁾. Carnetul de notarea faptelor se va păstra la cancelaria școlii și învățătorul, care va continua notările în anul următor, va face apel la el oricâte ori va observa contraziceri în notările predecesorului său, sau ar dori să se lumineze mai bine asupra aprecierilor, care ar veni în opoziție cu cele notate de predecesor.

Se vor nota în deosebi constatările făcute cu ocazia manifestărilor reale și spontane ale elevilor și mai puțin cele provocate prin experimente. Experimentele au caracteristic faptul că sunt provocate de experimentator, după placul și voința sa; reprezintă deci situații *impuse* școlărilor, așa încât foarte adesea aceștia nu iau atitudine *reale simțite și trăite* de ei, ceea ce ne îndeamnă să nu ne încredem prea mult în concluziile trase din aceste manifestări provocate, pentru cunoașterea individualității.

V. *Cum se face notarea în foaie.* Notările din partea întâi a foii, privitoare la corp, etc., e de dorit a se face de medic, cu concursul învățătorului. În lipsă de medic, învățătorul va încerca totuși să facă pe cele care nu sunt de specialitate. Notările din partea doua se vor face numai de învățător. Toate notările vor fi precedate de data scrierii lor făcută prescurtat: Ex.: 15. II. 1925.

VI *Păstrarea foi de observare.* Pentru fiecare copil intrat în școală, se va destina o foaie de observare ca cea alăturată, care se va completa treptat în timpul școlarității. Orice mutare din clasă în clasă, și dela școală la școală, va fi însoțită de foaia individuală, care se trimite între autorități, nu încredințându-se școlărilor.

Foile individuale se vor păstra în mape, pe clase și se vor

1) Învățătorul poate nota și acele observări, care i se par interesante și care nu sunt cuprinse în cadrul chestionarului fixat. Iar dacă spațiul liber din dreapta întrebării nu e suficient, se va adăoga o foaie de hârtie, pe care se va nota răspunsul precedat de numărul întrebării respective.

semna de cei care le completează (medic, învățător) și de directorul școlii.

VII. *Criteriile de apreciere a foii individuale sunt două:*
 a) Dacă nu există contradicții esențiale între diferitele constatări, luate în ansamblu și dacă din coordonarea lor rezultă înțelegerea diferitelor manifestări ale școlarului, e dovadă că aprecierile din foaie au fost serioase și complete.

b) Dacă între aprecierile făcute de învățătorii succesivi asupra aceleiași chestiuni nu există contradicții este iarăși dovadă că aprecierile au fost făcute cu seriozitate și că prin urmare foaia individuală prezintă oarecare garanții că înfățișează individualitatea școlarului.

VIII. *Condițiile, de care atârnă buna alcătuire a foii de observare pot fi numeroase: cunoștințe de psihologie, timp, elevi puțini, concursul medicului, etc. Toate se reduc însă, în cele din urmă, la iubirea de copii a învățătorului și la năzuința de a înțelege cele mai mărunte manifestări ale lor, așa încât, pentru a întocmi o bună foaie de observare a individualității, trebuiesc avute în minte neconținut cuvintele lui Rousseau din *Emil*: „Căutați de vă studiați mai bine școlarii, deoarece cu siguranță nu-i cunoașteți!“...*

I. Starea civilă, referințe sociale și însușiri fizice.

A. Starea civilă.

Elevul din cl. a școlii
 Str.
 Născut în anul luna ziua în
 comuna județul
 Naționalitatea Religia

B. Antecedente personale.

1. Cum a fost alimentat în anul I (natural, artificial mixt)?
2. La ce etate a început a umbla?
3. La ce etate a început a vorbi?
4. De ce boale a suferit până în prezent (pojar, scarlatină, etc.)?

C. Antecedente heredo-colaterale.

1. Cum se prezintă, tatăl, mama în privința sănătății?
2. Dar frații?

D. Referințe sociale.

1. Cum este locuința? (uscată, umedă, luminoasă, întunecată)
2. Câte încăperi are locuința?
3. Câte persoane locuiesc în această locuință?
4. Câte persoane dorm în camera copilului?
5. Câte persoane dorm în pat cu copilul?
6. Starea sănătății acestor persoane?
7. Cum doarme copilul (liniștit, sbuciumat visează)?
8. Câte ore doarme?
9. Cu ce se ocupă elevul în afară de școală?
10. Atitudinea copilului la joc?
11. Cum se alimentează dimineața? la prânz? seara?
12. Distanța, la care locuiește de școală?
13. Ocupația părinților? venitul lunar?

E. Examenul medical.

1. Ochii (conjunctivită și agerimea vizuală)
2. Nas
3. Gât
4. Urechi și puterea auditivă
5. Sistemul ganglionar
6. Pulmonii
7. Cord
8. Puls
9. Ficatul
10. Splina
11. Alte organe: rinichi, gură, dinți, organe genitale, etc.
12. Pielea
13. Țesutul adipos
14. Țesutul muscular
15. Sistemul osos
16. Coloana vertebrală
17. Sistem nervos
18. Impresia generală

F. Examenul Antropometric.

1. Talia copilului șezând pe scaun
2. Talia copilului în picioare

3. Greutatea copilului
4. Perimetru { Xifoidian
Biacromial
5. Capacitatea pulmonară.
6. Coeficient de robusticitate
7. Craniometrie
8. Forța musculară
- a) mâna dreaptă { presiune
tensiune
- b) mâna stângă { presiune
tensiune

*G. Boale de care a suferit, tratamentul
și consecințele.*

H. Vaccinarea.

1. Vaccinat la.....
2. Revaccinat la..... cu succes; fără succes.

II. Insușiri sufletești.

A. Activitatea intelectuală.

a) *Intuiția.*

1. Are reprezentări suficiente din experiența anterioară școlară pentru a începe învățământul, sau trebuie să completeze în chip special?
2. Ce tip de reprezentare pare a fi? (vizual, auditiv, motor, etc.?

b) *Atenția.*

1. E atent sau distrat?
2. Felul atenției (voluntară, involuntară senzorială, intelectuală, emotivă, etc.? ¹⁾
3. Se observă vreun progres în cultivarea atenției?

1) Se va nota aici și cam cât timp poate dura atenția fără întrerupere.

c) *Interesul.*

1. E curios sau indiferent?
2. Pentru care obiect de învățământ sau ocupație arată interes deosebit? (lectură, muzică, lucru manual, etc.)

d) *Memoria.*

1. Memorează ușor sau anevoie?
2. Felul memoriei: (slabă, puternică, durabilă, fidelă; mecanică, judicioasă; vizuală, auditivă, etc.)

e) *Imaginația.*

1. Ce fel de imaginație are? (vie, slabă, combinativă, creatoare).
2. În ce domeniu se manifestă în special? (joc, povestiri, desen, lucru de mână etc.)

f) *Judecata.*

1. Cum judecă? (corect sau nu încet repede, superficial sau cu profunzime)
2. Dă răspunsuri gândite sau nețugate?
3. Poate să compare ușor două obiecte și să prindă esențialul fiecăruia?
4. Înțelege ușor, clar, precis?

g) *Oboseala.*

1. Obosește repede sau anevoie?
2. Ce activitate îl obosește mai mult?
3. Se recreiază repede sau anevoie?

B. Emotivitatea.

1. E fire impresionabilă sau indiferentă? ¹⁾
2. Îi place frumosul? (vizual, auditiv, în lectură?)

1) Ce atitudine are în fața unui caz de nenorocire, moarte, etc.?

3. Iubește numai frumosul creat de altul sau îi place să facă el însuși ceva frumos?

C. Voința și însușiri disciplinare și morale :

1. Ce fel de fire e ? (liniștit, sbrudalnic, dornic de joc. domol, violent, tăcut, gălăgios, etc.).
 2. Ce fel de voință manifestă (puternică, slabă, șovăitoare)?
 3. Cum reacționează? (repede, încet. cugetat, necugetat).
 4. Ce **atitudine** are față de **lucrurile sale**? (imbrăcăminte, cărți, etc.). Le păstrează, le distruge, le instreinează, etc.?
 5. Atitudinea față de **lucrurile altuia**: (strică, fură, etc).
 6. Atitudinea față de **plante și animale**; îngrijește sau distruge flori, iubește sau chinuște câine, pisică, păsări, pui, etc.
 7. Atitudinea față de **oameni**: (sociabil, retras, timid, cu ragios, respectuos, obrasnic, etc).
 8. Atitudinea față de **sfaturile** părinților și învățătorului (ascultător, neascultător, încăpățânat; alte apucături).
 9. Atitudinea la **muncă**: îi place munca sau nu? Munca izolată sau în comun? Numai cea aleasă de el sau și cea indicată de altul? Cum își face temele: regulat, neglijent, silit de cineva, de bună voe? Execută stăruitor sau nu? cu precizie sau nu? Ce lucruri manuale face cu preferință? Realizează vre-un progres în muncă?
 10. Atitudinea față de **divinitate** (ii plac rugăciunile, merge la biserică, e fire evlavioasă sau nu?)
 11. Ce **înclinații** profesionale manifestă elevul?
 12. **Caracterizarea generală** a elevului pe baza materialului și caracterizărilor precedente. (Intelligență: practică. teoretică; aptitudini speciale, etc.).
- Indicații privitoare la profesiunea, pentru care elevul ar fi mai apt.

Director, Medic, Învățător,

Pe baza acestei foi, s'au făcut numeroase experiențe, dintre care unele au fost comunicate la Institutul Pedagogic Român și la Seminarul de specializare în pedagogie, pe care-l conduc la Universitate.

Deci, cunoașterea individualității școlarilor nu e o dificultate de neînvins, în schimb repartizarea lor după aptitudini întâmpină de cele mai multe ori rezistența tenace a părinților indignați, când copiii lor

sunt considerați ca având aptitudinile tipului sub-mediocru. Unii părinți s'ar revolta chiar în cazul, când odraslele lor ar fi clasate ca aparținând tipului normal și nu li se atribue deci însușirile unui supranormal.

E importantă din acest punct de vedere următoarea fabulă, pe care mi-a povestit-o un coleg, cu prilejul unei discuții asupra problemei selecționării elevilor: „Se zice că un erete plecase prin pădure după vânătoare. Se știe că eretii mănâncă pui de păsări. Pe drum se întâlnește cu o bufniță, care în trecut îi făcuse servicii importante. Eretele, vrând să-și arate recunoștința față de bufniță, o întrebă dacă poate să-i fie de vreun folos. Bufnița îi răspunde: am să te rog un singur lucru: în vânătoarea, pe care o întreprinzi, să nu te atingi de copiii mei, cari s'au dus să se plimbe în pădure.

— Dar cum să-ți recunosc copiii, întrebă eretele?

Bufnița răspunde: „Foarte simplu, cei mai frumoși pui, ce vei întâlni în pădure, să știi că sunt copiii mei”.

Această rezistență sentimentală a părinților nu poate fi înfrântă cu totul și nici nu ar fi uman să o nesocotim, dar uneori poate fi ocolită prin mijloace mai mult sau mai puțin diplomatice. Astfel, un director de liceu îmi spunea că se folosește de împrejurarea că are două serii de cursuri, unele dimineața, altele după amiază, pentru a face cel puțin un început de triaj între elevii mai bine dotați și cei mai slab dotați. Natural că părinților nu le comunică adevăratul motiv, pentru care unii elevi aparțin seriei de dimineață și ceilalți seriei de după amiază, ci le aduce argumente de ordin economic, gospodăresc, etc., care nu pot să aducă nici o jicnire sentimentelor de dragoste și de mândrie părintească.

Dar oricare ar fi mijloacele, de care ne-am servit, e sigur că nu putem face educația tinerilor fără cunoașterea și respectarea individualității lor.

CAP. II.

Educația dotaților în slujba neamului

Ocupându-ne de mijloacele cele mai indicate pentru individualizarea educației, ne-am referit în special la elevii cu o dotație naturală mijlocie și la cei subnormali. În capitolul de față, ne vom ocupa de problema unei *educații individualizante* a celor *foarte bine dotați*, aceștia prezentând un interes deosebit pentru progresul social.

În Germania, e multă vreme de când psihologi și pedagogi teoreticieni au solicitat școale speciale pentru elevii foarte bine dotați. După multe ezitări, s'a trecut la realizarea practică, printr'o foarte interesantă experiență făcută acum 14 ani la Berlin. Orașul Berlin a creat atunci un gimnaziu superior (o școală reală și o școală primară superioară pentru fete), în care elevii riguros selecționați prin concursul unor distinși psihologi și pedagogi își puteau completa studiile într'un termen mai scurt decât cel impus de școală obișnuită și prin metode adecvate dotației lor superioare. Exemplul Berlinului a fost apoi imitat de alte orașe ca spre ex.: Mannheim, Leipzig, Hanovra, Göttingen. În Austria, s'a făcut o realizare mai amplă, întrucât ideea unei educații speciale a celor foarte bine dotați s'a aplicat, nu numai în câteva centre, ci în întreaga țară. Încercări asemănătoare s'au făcut în America, Belgia, etc.

Până se va putea ajunge și la noi la o organizare mai amplă a unei instituții pentru supranormali, așa cum găsim în Belgia, Austria, Germania, America, etc., facem, pentru un modest început, următoarea propunere: Să se adune elevii supranormali din fiecare categorie de clase liceale dela toate liceele din București (**cred că avem între 30—40 de clase de aceeaș categorie mai ales în cursul inferior, dacă ținem seamă, bine înțeles, și de clasele paralele și de școalele particulare**). Vom obține astfel câteva clase liceale, cu un număr restrâns de elevi bine dotați. Astfel vom putea face un început de experimentare a individualizării.

E firesc să vorbim de cultivarea și încurajarea individualităților distinse mai ales astăzi, când este evidentă necesitatea unor asemenea individualități, spre a ieși din criza morală, în care ne sbatem.

Dar această cerință nu vine în contradicție cu principiul fundamental al democratismului, a cărui respectare o cerem cu atâta insistență școlii românești?

Răspunsul la această întrebare va depinde de direcția morală, pe care o asemenea școală de supranormali ar da-o elevilor săi (în ipoteza că școala poate canaliza energiile naturale chiar la individualitățile accentuate). Dacă am înțelege să punem această școală în serviciul concepției filosofice a lui Nietzsche, atunci nu numai că am face operă antidemocratică, dar o asemenea realizare ar veni în opoziție cu măsurile indicate în alt capitol, tot pentru individualizarea școlii (educația subnormalilor și anormalilor). Nu ne putem imagina o pedagogie nietzscheiană, care s'ar ocupa de educația subnormalilor. Dacă însă, în locul concepției nietzscheiene, care pune pe cei slabi în serviciul celor tari, pentru a garanta triumful *egoist* al acestora, am adopta o concepție, care să puie pe cei tari în serviciul celor slabi, pentru a garanta triumful altruist al celor tari, am adopta deci o concepție, care să puie individualitățile distinse în serviciul celor, care au nevoie de sprijinul lor, deci în serviciul poporului, atunci desigur

că am face operă democratică. Cel mai frumos exemplu în această privință îl găsim în viața contemporană a poporului nostru. Progresele mari ale României s'au făcut în două direcții: 1) În direcția democratică, adică ridicarea maselor populare din toate punctele de vedere: economic, politic, cultural. Progresul economic și politic e vădit prin realizarea a două reforme — *vo-tul universal și împroprietărirea*; — rămâne să dăm o mai mare extensiune culturii, pentru desăvârșirea o-perei democratice.

2. Al doilea progres mare al societății românești a fost în direcția națională: *realizarea aspirațiilor se-culare ale românismului*. Este incontestabil că rolul precumpănitor în aceste realizări ale neamului l-au avut *regele Ferdinand și I. I. C. Brătianu*, iar doliul general, care a cuprins toate sufletele românești, — atât după moartea regelui cât și după a lui Brătianu, — se datorea, nu numai faptului că aceste două mari personalități, prin calitățile lor superioare și prin sacrificiile, pe care le-au consimțit, au adus servicii imense țării, ci și dificultăți considerabile de a umple golul lăsat de ele.

În asemenea momente ne dăm mai bine seama de importanța individualităților distinse prin *voință ener-gică și idealism etic* pentru progresul social.

Iată pentru ce rolul social cel mai frumos al școlaei este de a forma individualități puternice. Societatea democratică însăși trebuie să *ceară individualizarea educa-ției*. Evident că dacă individualismul subordonat democ-ratismului poate netezi calea pentru formarea unor a-semenea individualități, capabile de sacrificiu pentru in-teresele neamului lor, umanitarismul internaționalist, care încearcă să pătrundă în școala noastră, e cea mai periculoasă piedică pentru realizarea unui asemenea ideal. În adevăr, acel triumf altruist al personalității este posibil, dacă vom desvolta în sufletul școlarilor noștri energia în acțiune și idealismul etic. *O concepție însă, care scutește pe individ de sacrificiul necondițio-*

nat și nelimitat pentru patrie și promite raiul pe pământ, moleșește energiile și înăbușe orice avânt etic, care nu este posibil fără spirit de abnegație și sacrificiu. Și dacă o asemenea concepție cosmopolită e dăunătoare scopului educativ, ea este în acelaș timp periculoasă din punct de vedere național, după cum am arătat la finele capitolului introductiv.

Om și profesionist

Acum câțiva ani, găsindu-mă în Germania, am avut ocazia să vizitez, printre altele, o mare expoziție industrială la München. În această expoziție, există și o secție a învățământului profesional: interesantă și sugestivă, nu numai pentru Germania, ci pentru aproape toate statele europene, inclusiv România. Lăsăm la o parte numeroasele tabele statistice — referitoare la numărul școalelor profesionale, împărțite pe categorii, la numărul profesorilor, clasificați și ei după specialitate, cultură, la numărul elevilor, la localuri, cu numărul de clase și laboratorii, la materialul didactic, etc. — pentru a insista asupra unei tabele, care arată principiile fundamentale, ce stau la baza învățământului profesional bavarez. Aceste principii vom vedea că prezintă un interes deosebit pentru reformatorii școalelor noastre, mai ales dacă avem în vedere, starea actuală a învățământului nostru profesional.

Tabela menționată mai sus ne arată în mod intuitiv că stâlpii învățământului profesional, cari indirect susțin industria și comerțul german, sunt următorii trei: întâiu, cultura generală, adică *formarea omului ca om*, independent de activitatea practică, pe care o va desfășura în industrie și comerț; al doilea, cultura profesională, adică pregătirea practică pentru specialitatea, pe care elevul și-a ales-o, și al treilea, educația fizică.

În câteva cuvinte, concepția, care se degajează din această tabelă, este că *pentru a fi un bun profesionist nu e suficient să-ți cunoști meseria, ci trebuie să fii, mai presus de orice, un om bine format ca suflet și ca trup*. Dacă acestei concepții am opune pe aceea, care stă la baza învățământului profesional românesc, așa cum funcționează astăzi, contrastul ar fi isbitor. În adevăr, s'ar părea că principiul, care a prezidat la organizarea învățământului nostru profesional, a fost acela că acest învățământ trebuie să aibă drept scop exclusiv pregătirea practică pentru o anumită specialitate tehnică, lăsând de o parte preocupările referitoare la cultura generală. Evident că acest principiu nu este nicăeri enunțat în mod formal și categoric; totuși, el rezultă foarte clar din cercetarea atentă a programului de activitate al învățământului nostru profesional de toate gradele (inferior, secundar și superior). Astfel, spre ex. nici în școlile de comerț, nici în academia comercială, nici în școala de agricultură, nici la politehnică, nu vom găsi în program (aproape de loc) elemente de cultură generală. De această lipsă se resimt elevii școlilor menționate, dar cu deosebire mai târziu în viața socială, când au contact cu oameni de profesii diferite.

Iată de ce în preajma noii reforme a învățământului secundar aplicat, care, după câte știm se studiază la Ministerul Instrucției, ținem să insistăm din nou asupra importanței considerabile, pe care o are cultura generală în pregătirea viitorului profesionist și aducem pentru aceasta câteva din argumentele mai importante.

1. Cultura generală aduce un real și direct serviciu însuși *profesionistului ca profesionist*, mai ales când este vorba de elementele conducătoare în viața comercială și industrială.

În adevăr, sunt o mulțime de probleme sociale și culturale, impuse de marile organizațiuni economice, a căror cunoaștere și aprofundare însă nu ne-o poate mijloci pregătirea tehnică în specialitate, ci numai studiile

de cultură generală. Să ne gândim, spre exemplu, la un inginer, care conduce o fabrică cu sute sau mii de lucrători. E suficient ca acest om să cunoască bine numai specialitatea industrială, pe care o deservește această fabrică, sau îi pretindem să ia o atitudine clară și hotărîtă și în acele chestiuni, care privesc viața fizică și sufletească a lucrătorului, convingerile lui referitoare la organizarea socială și politică, cerințele lui spirituale, educația copiilor săi, etc.? Răspunsul la această întrebare nu poate fi decât afirmativ, întrucât directorul fabricii nu este numai conducătorul tehnic al acestei instituții, ci și părintele sufletesc al lucrătorilor. De aceea, el este în mare parte răspunzător față de stat și de patria lui, de atitudinea morală și politică a subalternilor săi.

2. Cultura generală dă profesionistului, printre altele, acea *structură morală*, fără de care el va fi util mai mult sie-și, decât semenilor săi. Conștiințiozitatea în exercitarea funcțiunii sale și simțul răspunderii, pe care o are ca om față de semenii săi, sunt condiții esențiale ale unei activități pusă în serviciul binelui oștesc, având deci și un colorit idealist. Câteva exemple ne vor lămuri: Să comparăm pe medicul, care-și expune sănătatea și uneori viața pentru binele omenirii, făcând cercetări, care-l expun la accidente grave (cazul câtorva radiologi), cu medicul, care ridică mereu tariful vizitelor fără să ție seama de situația materială a clientului, și care pretinde taxa înainte de consultație și scurtează durata acesteia cât mai mult pentruca numărul vizitelor să crească.

Să comparăm pe bancherul, care face în primul rând operă națională, încurajând activitatea economică a țării, cu bancherul, care face exclusiv cămătărie; sau pe gazetarul, care, cu toată căldura, face propagandă națională, cu acela, care, plătit fiind, se pune în serviciul dușmanilor țării.

Toate aceste atitudini nu sunt condiționate nici de pregătirea profesională în specialitate, nici de talent, ci numai de conștiința omului *ca om*.

3. Cultura generală servește și la „*formarea spiritului*” adică la dezvoltarea funcțiilor sufletești. Și o judecată logică, spirit de inițiativă, simț de observație, etc. sunt însușiri necesare oricărui profesionist.

4. În fine, nu putem trece cu vederea că profesionașii se separă sufletește pe unii de alții, întrucât specializarea, care progresează din zi în zi, formează *mentalități unilaterale*. Cultura generală, care, făcând abstracție de profesiune, privește pe om, ca om, e aceeași pentru toți și prin urmare numai ea poate reprezenta adevărata bază de organizare sufletească a lumii culte.

Iată de ce ne exprimăm dorința ca noua *reformă să ne îndreptățească și pe noi a afirma*, alături de oamenii de școală din Bavaria, că *stâlpii învățământului aplicat sunt: cultura generală, cultura profesională și cea fizică*. Astfel învățământul nostru va respecta, în profesionist, *omul*.

Calitatea învățământului și numărul profesorilor

De câțeva vreme, a pătruns în sufletul tinerilor, cari ar dori să-și consacre activitatea lor operei de educație, temerea că nu se vor mai găsi locuri în învățământul secundar, iar ceva mai târziu, nici în cel primar. Și atunci, ce vor devenii absolvenții facultății de litere, pentru cari aproape unica activitate practică posibilă este cariera didactică? (Cei dela științe mai au și alte posibilități). Ce vor deveni, de asemenea, numeroșii absolvenți ai școalelor normale și de ce le-am mai menține pe acestea, în număr atât de mare? Temerea aceasta ni se pare nu numai exagerată, dar chiar neînțemeiată, *dacă dorim în mod serios ca învățământul să progreseze. În adevăr, dacă am dubla numărul forțelor didactice disponibile astăzi, încă nu ar fi suficient*, pentru ca învățământul nostru să se ridice calitativ la nivelul cerut, pe deoparte de situația noastră față de minorități și față de popoarele înconjurătoare, pe de altă parte de principiile pedagogiei moderne.

Să aruncăm o scurtă privire asupra învățământului nostru, din punctul de vedere al corpului didactic, care-l servește:

1. *În învățământul primar*, constatăm două lacune

atât de mari, încât, până ce nu vor fi împlinite, școala primară nu-și va putea realiza menirea ei. Prima lacună, referitoare la ciclul primar inferior, constă în faptul că în cele mai multe școli sâtești acelaș învățător trebuie să facă instrucția și educația la mai multe clase, uneori chiar la școala întreagă. 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 condamabilă 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, de curând înființat, nu posedăm forțele didactice necesare. Nici cantitativ, nici calitativ. Învățătorii ciclului primar superior trebuie să fie alții decât aceia, ai ciclului inferior, și să poseadă o cultură superioară acestora. Dar pentru a împlini aceste lacune — oricâtă opoziție am întâmpina din partea celor certați cu pedagogia — este evident că *va trebui să sporim corpul didactic primar* cu un număr cel puțin egal efectivului de astăzi.

2. În *învățământul secundar*, constatăm de asemeni lipsuri, a căror înlăturare presupune sporirea cantitativă și ameliorarea calitativă a corpului didactic. Individualizarea învățământului, cerută cu insistență de pedagogia modernă, și a cărei importanță am arătat-o în capitolele precedente, presupune, ca o primă condiție *sine qua non*, reducerea cât mai accentuată a efectivului fiecărei clase. Cu clase populate nu putem face educație *individualizantă*. Din acest punct de vedere, numărul elevilor unei clase la multe din liceele noastre este încă prea mare, mai ales în cursul inferior. Creierea de clase paralele a adus o ușoară ameliorare în sensul acestei cerințe, dar în schimb a provocat școalei noastre un rău mult mai grav decât acela, pe care tindea să-l înlătore. Acest al doilea rău s'a produs prin

faptul că, odată cu creierea de școli noi și de clase paralele, ministerul nu a avut la dispoziție și forțele didactice trebuitoare acestor instituții și a recurs tot la vechii profesori, sporindu-le acestora considerabil numărul de ore, și atunci a început *goana după ore*, care, în scurtă vreme, a *mercantilizat învățământul*, transformând activitatea didactică într'o marfă din ce în ce mai productivă. Dacă acesta ar fi fost singurul efect, ar trebui să ne declarăm mulțumiți că, printr'o asemenea măsură, s'a ameliorat starea materială a corpului didactic. Din nefericire, *mercantilizarea a coborât considerabil nivelul calitativ al învățământului*, de oarece un profesor, oricât de bine dotat ar fi, dacă face 5—6 lecții pe zi (uneori mai are și seara lecții particulare), nici nu va dispune pentru toate aceste ore de energia și entuziasmul, necesare unor lecții corespunzătoare cerințelor pedagogice, nici nu va mai poseda timpul și dispoziția spre a se ține în curent cu noile produse din domeniul culturii în general și acela al specialității sale.

Așa dar, câtă vreme nu vom reduce numărul de ore tolerabil pentru fiecare profesor, nu prin aglomerarea claselor, ci *prin sporirea numărului de profesori bine pregătiți*, — cărora să li se ofere o salarizare compatibilă cu situația și cu necesitățile lor culturale — nivelul calitativ al învățământului, nu numai că nu va fi înălțat, dar va tinde spre o continuă scădere.

Evident că reducerea cantitativă a activității fiecărui profesor nu ar trebui să atragă după sine mizeria materială, căci aceasta ar avea repercusiuni triste tot asupra învățământului. *Dacă deci se va face o reducere considerabilă a numărului de ore admisibil pentru fiecare profesor (maximum 15 ore), va fi nevoie de un număr considerabil de profesori noi*. Prin urmare, și privitor la învățământul secundar putem afirma că va mai trece încă destulă vreme, până când să se ajungă la o supra-producție de elemente didactice.

Sporirea numărului de profesori și învățători se impune și mai mult, dacă ne vom decide, — și va trebui

odată să ne decidem — să *subordonăm activitatea școlară unor criterii pedagogice.*

Dacă am menționa numai câteva din principiile, pe care trebuie neapărat să le respectăm, ne-am convinge de necesitatea măsurii recomandate. Astfel, spre exemplu, pe lângă principiul individualizării, menționat mai sus, trebuie să aplicăm în mod serios *principiul activismului*, care, unit cu individualismul, pretinde educatorului să *provoace la elev o activitate productivă intensă, conform aptitudinilor sale naturale.* Cunoașterea acestor aptitudini, precum și aplicarea metodelor necesare spre a stimula activitatea creatoare a elevului, presupune o intensificare considerabilă a activității de *fiecare moment a profesorului și o atenție atât de mare pentru fiecare elev în parte, încât nu mai este posibil nici un număr mare de ore pentru profesor, nici efectiv mare de elevi.*

Este clar că nu rămâne decât o singură soluție: elevi puțini și ore puține la profesori bine pregătiți.

Organizarea activității școlarii

Dacă ne gândim, pe deoparte, la importanța, pe care cu drept cuvânt orice muncitor intelectual o acordă programului său de activitate zilnică, — având în vedere condițiunile, în care spiritul nostru poate produce mai bine calitativ și mai mult cantitativ, — pe de altă parte, la motivele, care determină *de fapt* aspectul orarilor celor mai multe din școalele noastre secundare, nevoite să ție seamă de interesele simultane ale unui mare număr de profesori, ne vom da seama de *necesitatea unei soluționări psihologice a problemei orarilor*.

Din rezultatele, la care a ajuns pedagogia cu privire la această problemă, vom expune pe cele mai importante pentru practica noastră școlară.

1. O primă constatare, asupra căreia nu există nici o îndoială, întrucât toate experiențele au confirmat-o, este că activitatea fizică obosește intelectualmente aproape în aceeaș măsură ca activitatea intelectuală. De aceea, gimnastica a fost clasată, în ce privește gradul de oboseală, pe care-l produce elevilor, imediat după matematică și în vecinătatea limbilor clasice. Totuși, o mică rezervă psihologică se impune: faptul, că gimnastica obosește atât de mult intelectualmente, e determinat în oarecare măsură și de activitatea sufletească provocată de unele exerciții fizice. Astfel, spre

exemplu, la gimnastica de aparate, instinctul conserării face pe elev să fie mult mai atent decât la cea mai interesantă lecție de filosofie.

De asemenea, la un joc de oină, intervine ambiția de a ieși triumfător, activitatea creatoare a imaginației, atenția încordată în cursul jocului, etc. Așa dar, oboseala intelectuală provocată în orele de educație fizică nu trebuie pusă toată pe seama muncii fizice, ci o parte trebuie atribuită unei activități psihice simultane.

2. In ce privește coeficientul de oboseală, provocat de obiectele de învățământ, care apelează în mod direct la activitatea intelectuală, ele ar putea fi grupate cam în ordinea următoare: matematicile, ca un obiect de primă greutate; limbile clasice ca fiind destul de obositoare, apoi limbile moderne, istoria și geografia, religia, limba maternă, științele naturale, — presupunând că sunt bine predate, — iar la sfârșit dexteritățile, afară de gimnastică.

3. Dintre orele, care constituiesc programul unei zile, primele două ore de dimineață sunt acelea, în care elevii au o mai mare dispoziție de muncă.

În ora treia și a patra, experimentele constată o scădere a energiei. După amiază, se produce, în general, o mică creștere a energiei de muncă, față de ultima oră de dimineață, fără ca această creștere să ajungă la nivelul primelor ore de dimineață.

4. Un fenomen psihologic destul de cunoscut este dificultatea de adaptare a atenției, care se manifestă mai ales în momentul, când se începe activitatea zilnică, precum și în momentul, când se trece dela un gen de activitate la alt gen.

Acest fenomen se caracterizează prin efortul, pe care trebuie să-l facă spiritul nostru, spre a începe o lucrare nouă.

* * *

Ținând seamă de aceste rezultate ale cercetărilor științifice, ajungem la următoarele concluzii, privitoare

la organizarea orariilor: În primele două ore de dimineață, ar trebui să punem obiectele cele mai grele din punct de vedere al oboselii, cu rezerva însă, pe care ne-o impune constatarea psihologică menționată la ultimul punct, — ca în ora întâi, să nu introducem în program un obiect de prima dificultate, căci în această oră trebuie să se producă un efort destul de mare pentru adaptarea spiritului la activitate. Și datoria noastră este să ușurăm, nu să îngreunăm elevului procesul de adaptare. Prin urmare, în prima oră, vom pune un obiect de dificultate mijlocie, ca: istoria, geografia, religia; în ora doua, — cea mai prielnică pentru o muncă intelectuală intensă, căci adaptarea este în mod normal complet realizată, — putem trece la cele mai grele obiecte de învățământ, ca matematica și limbile clasice. În ora treia, un obiect cu un coeficient de oboseală inferior obiectului din prima oră, ca spre ex. limba maternă, științele naturale, etc... Ora ultimă ar fi rezervată obiectelor mai puțin obositoare.

Evident că aceste concluzii nu au un caracter absolut, întrucât gradul de oboseală, pe care-l provoacă o lecție, nu depinde numai de natura obiectului tratat, ci și de *metoda*, pe care o întrebuințează profesorul. Dacă la un obiect greu, profesorul aplică o metodă bună și se bucură de simpatia elevilor săi, e sigur că va scădea considerabil gradul de oboseală provocată acestora, și din contră, dacă la un obiect ușor prin natura lui, profesorul procedează greșit și terorizează pe elevi, coeficientul de oboseală va crește, iar rezultatele vor fi slabe.

Dar să presupunem că într'o școală am dispune de profesori ideali, în ce privește metoda și raporturile sufletești cu elevii; am putea realiza un orariu corespunzător cerințelor pedagogice? Probabil că nu, fiindcă la fixarea orariilor, fie în învățământul secundar, fie în cel universitar, consiliile profesoriale se prevalează mai puțin de condițiile psihologice ale activității școlare și mai mult de interesele personale ale profesorilor.

Așa se explică faptul că în unele orarii găsim zile extrem de încărcate pentru elevi, întrucât cuprind trei sau patru obiecte de prima dificultate, care se succed dela 8—12, și alte zile, în care găsim un singur obiect mai greu, iar restul toate ușoare, eventual numai dexterități

Iată numai câteva exemple. La un liceu din țară, găsim în orariul unei clase de curs inferior în aceeași dimineață: germană, gimnastică, matematică, franceză.

În altă zi: franceza, muzica (adică un obiect ușor în ora, ce ar trebui consacrată celui mai greu), științele naturale, matematica (adică obiectul cel mai greu, în ora, ce ar trebui consacrată celui mai ușor). La alt liceu, găsim un exemplu mai edificator: ora întâi muzică, a doua română, a treia desen, a patra iar muzică; sau la altă clasă: desen, gimnastică, matematică, latină.

Fără îndoială că asemenea lucruri sunt *omenește* explicabile. Dacă la acestea, mai adăugăm abuzul, care se face cu orele suplimentare la clasele paralele, școli particulare, etc., chiar de către unii profesori, cari nu o fac de nevoie, ci mai mult pentru lux, precum și faptul că un profesor, care ține 7—8 ore de curs pe zi, nu numai că nu se poate conforma cerințelor pedagogice în alcătuirea orariului, dar chiar din punct de vedere al calității de metodă și productivitate a fiecărei lecții, va lăsa mult de dorit; atunci vom înțelege, de ce orariul ideal e greu de realizat, chiar când dispunem de cele mai bune elemente didactice.

Dar dificultatea, oricât de mare ar fi, nu înseamnă imposibilitate, iar importanța problemei, pentru bunul mers al învățământului, ne impune îndatorirea de a face unele sacrificii, spre a se putea ajunge cel puțin la un început de soluționare a problemei, rămânând ca odată îndrumat pe calea cea bună, timpul să ne aducă rezolvarea ei completă.

Problema educației morale în liceu

De câțeva vreme, profesorii *au început* să se mai intereseze de educația morală a tinerilor din învățământul secundar¹⁾. Faptul acesta este îmbucurător. Evident însă, cu condiția, ca nu cumva să se ia în practică o cale greșită, din tendința de a ajunge la rezultate imediate, fie ele chiar iluzorii, și din convingerea, profund dăunătoare învățământului, că realitățile trebuiesc separate de principiile științifice.

În adevăr, problema educației morale poate fi soluționată în *aparență* în două moduri. În *realitate* însă, numai într'un singur mod. Unii practicieni, mai ales dintre aceia, cari disprețuesc teoria științifică, chiar dacă n'o cunosc, cred că mijlocul cel mai potrivit este constrângerea, care, pe deoparte ar înlesni îndepărtarea influențelor dăunătoare moralmente, ca, spre ex. cinematograful, lecturile indecente, localurile de dans, etc., pe de altă parte, ar face posibilă reprimarea energetică și imediată a răului, atunci când el s'a produs. Pentru punerea în practică a măsurilor de constrângere, ar urma să apelăm la supraveghetori de ordine, așa ziii „pedagogi” (săraca pedagogie!) foarte vigilenți,

1) Vezi discuțiile dela Cercul profesorilor secundari în jurul acestei probleme. Vezi și G. G. Antonescu: „Educația morală în școala românească”.

cari ar garanta disciplina severă în școală, deci liniștea sufletească a directorului, iar ca activitate extra-școlară s'ar informa asupra vieții școlărilor în afară de școală.

Pentru desăvârșirea acestor investigații, s'a cerut de către unii chiar și intervenția poliției. În modul acesta, 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, ci a societății, ce va trebui să se descurce cu ei. Fără a contesta valoarea relativă a unor măsuri de ordine, atunci când se bazează pe autoritatea morală, nu numai pe cea oficială sau polițienească, a celui care le aplică, și când ele constituiesc un mijloc cu totul secundar de supraveghere, nu de educație morală a elevilor, le-am putea compara 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 importantă 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 imorali, de oarece nu ne putem sustrage cu totul influențelor rele ale mediului social, ci de a *așigura* voinței noastre prin convingere și deprindere, energia morală necesară, pentru a rezista diverselor tentații, care ne vin dela mediu extern sau dela propriile noastre porniri inferioare.

Iată dar o a doua propunere, care ne va da, credem, adevărata soluție a problemei noastre, întrucât urmărește o transformare radicală a sufletului elevului cu efecte permanente, utile nu numai școlii, ci și societății, în care tânărul își va desfășura activitatea lui vii-

toare. Mijlocul, de care ne servim pentru a realiza o asemenea întărire a organismului moral, *este disciplina liberă*, adică supunerea voită, consimțită de elevi pe baza unei convingeri personale profunde. Această convingere are un caracter rațional, afectiv și am putea zice volițional; rațional, în sensul înțelegerii depline 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. Aceste trei elemente sunt toate condițiuni necesare unei ameliorări morale reale, întrucât fără încredere și iubire, spiritul elevului nu este deschis încercărilor educatorului său de a-i forma 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 morală și afectivă, dar lipsiți fiind de elementul volițional, ne-am găsi în situația atât de bine caracterizată de zicătoarea latină: „*video meliora proboque, deteriora sequor*”.

Această întreită convingere, menită să constituie o bază solidă tânărului, este o operă grea, de profundă influență sufletească, pe care evident că nu o poate realiza supraveghetorul de ordine, nici oricare dintre profesori, ci *numai profesorul cu adevărată chemare și cu pregătire pedagogică specială* pentru misiunea de educator.

* * *

Realizarea practică a acestei concepții presupune următoarele condițiuni: 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; 3) Reducerea la minimum posibil a efectivului de elevi al fiecărei clase și sporirea la maximum posibil al numărului de ore, pe care profesorul dirigințe 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 sufletec cu clasa sa în timp de opt până la zece ore săptămânal, ceea ce i-ar îngădui, pe deoparte să studieze conștiincios individualitatea elevilor, notând observațiile, pe de altă parte, să constate efectele măsurilor aplicate și a metodelor întrebunțate; 4) Când profesorul dirigințe va dovedi aptitudini reale pentru misiunea delicată de îndrumător moral, va trebui, nu numai să fie menținut în această calitate, dar să-și continue opera educativă cu aceeaș 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, cari 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 grije, nu numai de interesele actuale, ci și de cele viitoare ale școlii noastre. *Să isprăvim odată cu faimoasa separație între principiile teoretice și realitățile practice și să înțelegem că un progres simțitor al școlii noastre se va produce numai atunci, când vom armoniza realitățile cu principiile.*

Intre studenți și profesori

De câte ori este vorba de cauzele, care determină criza universitară, se insistă mai ales asupra lipsei de legături sufletești între studenți și profesori. E drept că o apropiere sufletească între dascăl și elevii săi este necesară pentru următoarele motive: întâi, contribuie la orientarea morală a studențimii și la intensificarea pornirilor idealiste atât de firești tineretului, dar care azi sunt serios periclitate, datorită unor influențe străine școlii, și nevrozei de după războiu. Pornirile inferioare, animalice, și atitudinea sceptică, au luat locul cuvenit avânturilor idealiste și unui optimism sănătos. Al doilea, intensifică interesul pentru activitatea științifică prin îndrumarea continuă, pe care profesorul le-o dă elevilor săi și prin intuiția, pe care aceștia o pot avea asupra desfășurării activității științifice a profesorilor.

Al treilea, întărește sentimentele de stimă și afecțiune reciprocă, menite să garanteze profesorului autoritatea deplină asupra studenților în toate împrejurările; și astfel dă corpului profesoral puțința de a se dispensa de concursul autorităților și mai ales a celor polițienesti, ori de câte ori e nevoie să se tempereze exagerările unor porniri tinerești și să se asigure disciplina.

* * *

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

1. *Lacunele educației morale și disciplinei în învățământul secundar.* Acestea provoacă dificultăți serioase Universității, care greu ar putea modifica deprinderile unui tânăr dela vârsta de 19 ani înainte, când trece din liceu în învățământul superior. Astfel s'ar explica și dificultatea pentru universitate, de a îndruma formarea personalității, 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, cari constituiesc propria ființă individuală, — *autocritica*, valorificarea lor — și *autocreația*, — care duce la transformări uneori mai puțin importante, altele foarte importante, și câte odată radicale.

Dintre acestea, educația universitară, — independentă de cea anterioară din învățământul secundar, — ar putea provoca la studenți cel mult manifestarea primelor două procese: auto-observarea și autocritica. 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 dezvoltării sale sufletești din universitate. 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, pentruca 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, pentru care nu s'a putut realiza apropierea dintre studenți și profesori, este *numărul prea mare al studenților*, mai ales la unele facultăți și la unele specialități ale facultăților.

Am realizat totuș contactul sufletesc, 'cu o parte din studenții, cari au lucrat în seminarul meu și cari, păstrând legăturile, își continuă activitatea începută în Universitate, prin participarea la lucrările Institutului Pedagogic Român.

3. A treia cauză este *spiritul utilitarist al unora dintre studenți, cari urmăresc numai diploma și prea marea timiditate și rezervă a altor studenți* buni și idealști, cari nu îndrănesc, sau ezită mult să se apropie de profesorul lor. Inițiativa poate porni dela profesor numai cu privire la un grup de studenți, nu individual.

4. În sfârșit, a patra cauză 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 acțiune educativă o face pe aceasta ineficace.

* * *

Mijloace de îndreptare. — a) *Introducerea unui sistem pedagogic de educație morală și disciplină liberă în școala secundară.* Modalitatea realizării unui asemenea sistem, precum și principiile metodice, le-am indicat în capitolul: *educația morală în liceu.*

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

c) *Completarea organizării asociațiilor studențești cu măsurile necesare, pentru a face cât mai ușor și cât mai des posibil contactul dintre studenți și profesori, în cadrul asociației.* În sensul acesta, se vor putea or-

ganiza conferințe, serbări, mese comune, prezidate de profesori, excursii, etc.

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*, cari aparțin școlii lor; și când tinerii, cari intră în Universitate, vor fi fost mai bine pregătiți moralmente, pentru a prețui și a se putea bucura de sollicitudinea morală a profesorilor lor, atunci se va realiza mult doritul contact dintre elevi și profesori.

Partea III

PROBLEMA CULTURALIZĂRII



Progresul social prin culturalizare

I. Necesitatea de a studia evoluția ideii despre rolul social al educației. - II. Ideea despre rolul social al educației la Comenius: a) aspectul politic; b) aspectul psihologic; c) aspectul feminist. - III. Aspectul ideii la Rousseau. - IV. La Pestalozzi. - V. Concepția lui Haret asupra rolului social al educației. - VI. Aspectul problemei în România după Răsboi.

1. Convingerea că, dintre factorii, cari determină progresul social, cel mai important este cultura, deci și educația, care o face posibilă, s'a accentuat în sfârșit și la noi atât de mult, încât s'a început trecerea la realizări. Pentru a pregăti terenul unei înțelegeri clare a problemei culturalizării, vom arăta în câteva cuvinte cum a evoluat *ideia despre rolul social al educației*.

II. O primă afirmare importantă a rolului educației ca factor esențial al progresului social o găsim, în cultura modernă, la pedagogul Comenius¹⁾.

Comenius afirmă necesitatea educației *pentru toată lumea*. „Nu se află altă cale mai eficace sub soare, zice el, pentru înlăturarea decadenței omenești, decât o bună instrucțiune a tinerimii”.

„Dacă e să se întrebuinteze mijloace contra co-

1) Vezi G. G. Antonescu Istoria Pedagogiei: Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne. Buc. 1927.

rupțiunii neamului omenesc, apoi aceasta să se facă prin o educație îngrijită a tinerimii¹⁾”.

a) *Aspectul politic* al acestui principiu: educația pentru toate clasele sociale. „Școlile, zicea Comenius, să fie locuri de primire pentru întreaga tinerime. Nu numai copiii celor avuți sau ai celor de sus, ci toți deopotrivă, nobili și nenobili, bogați și săraci, băeți și fete, trebuc duși la școală, fie ei în orașe mari și mici în târguri sau sate²⁾”.

Dacă clasa conducătoare în societate are nevoie de cultură pentru a-și putea alege mijloacele cele mai potrivite unei bune guvernări, și clasa supusă, sau a celor guvernați, are nevoie de cultură, pentru a nu se supune de frică, ci din convingere. În modul acesta, societatea nu va fi disciplinată prin frica de pedeapsă, ci prin iubirea de ordine.

Este prin urmare clar exprimată ideea supunerii voite a disciplinei consimțite, într'un cuvânt *ideia democratică*.

b) Un al doilea aspect al principiului e cel *psihologic*, care, din punct de vedere al realizărilor practice școlare, deabea astăzi este pus în valoare, și anume: educația este necesară pentru cei bine dotați ca și pentru cei slab dotați de natură.

Prin cei bine dotați, Comenius nu înțelege pe cei supranormali, pe cei cari depășesc media obișnuită a elevilor, ci pe cei normali. În ce privește pe cei slab dotați de natură, asupra cărora insistă mult, el înțelege pe cei subnormali, adică pe copiii aceia, cari, în evoluția lor sufletească, nu țin ritmul copiilor normali, ci au un ritm de dezvoltare mai lent. Sunt mulți, cari dela natură, sunt puțin pricepuți și deștepți. Aceasta ne îndeamnă să îngrijim de îndreptarea lor cu atât mai mult, căci cu cât e unul mai slab la minte, cu atât are mai multă necesitate de ajutor, spre a fi scăpat de

1) *Comenius*. Didactica Magna. Trad. de P. Gârboviceanu, pag. 14.

2) *Comenius*. Didactica Magna. Trad. de P. Gârboviceanu, cap. IX partea I.

prostie și aceasta pe cât e posibil. Nu se găsește o slăbiciune de minte așa de mare, încât o îngrijire cum se cad: să nu poată aduce absolut nici o îndreptare 1)''.

Iată dar că problema, care nici astăzi n'a fost încă în mod practic definitiv soluționată, problema educației subnormalilor, (azi se mai adaogă și anormalii) este pusă la Comenius, și anume în legătură cu principiul necesității educației pentru toți.

c) În fine, tot înlăuntrul acestui principiu democratic mai intră un al treilea element, care azi pare că nu mai este de actualitate și anume: *educația ambe-lor sexe*.

„La întrebarea, dacă femeile pot fi admise la studii științifice sau nu, trebuie să răspundem afirmativ. Nu e nici un motiv îndestulător, pentru care femeile să fie excluse cu totul dela studiile științifice, fie ele tratate în limba latină, fie în limba maternă 2)''.

Comenius insistă mult asupra faptului că cultura nu trebuie să fie apanajul bărbaților, ci trebuie să se atribuie aproape în aceeaș măsură și fetelor. Azi, problema nu se mai pune. În orice țară civilizată, s'a admis că trebuie să se atribuie fetelor aceeaș cultură ca și băeților.

Este interesant să vedem argumentarea, pe care se bazează Comenius, pentru a avea curajul, *în vremea aceea*, să susțină necesitatea de a da fetelor o cultură la fel cu aceea a băeților. El începe cu un argument teologic: femeia este făcută ca și bărbatul, după chipul și asemănarea lui Dumnezeu. Prin urmare, din punctul de vedere al divinității, are drepturi egale. Al doilea, experiența, zice Comenius, ne dovedește că femeia manifestă o inteligență tot atât de puternică ca a bărbatului și uneori chiar și mai accentuată. În fine, un al treilea argument, pe care de altfel îl găsim și la alți peda-

1) Comenius. Didactica Magna, trad. P. Gârboviceanu, capitolul IX par. 4/3.

2) Comenius. Didactica Magna, trad. de P. Gârboviceanu Capitolul IX par. 5.

gogi, atât în secolul XVII cât și mai târziu, este următorul: dacă acuzăm pe femei că e frivolă și mai superficială decât bărbatul, apoi aceasta se datorește tocmai faptului că e lipsită de cultură. De aceea, mijlocul cel mai bun în contra frivolității și superficialității este tocmai cultura. În sprijinul concepției sale democratice, — educația pentru toți, — introduce Comenius în sistemul său *metodismul*, după care educația trebuie făcută printr'o metodă cât mai adecuată legilor naturale, dar ușor aplicabilă unor grupări mari de elevi, astfel încât cu dascăli puțini să se poată realiza opera educativă.

Comenius acordă o valoare exagerată metodei în învățământ, dându-i precădere asupra personalității profesorului și individualității elevului.

III. O a doua afirmare puternică a rolului social al educației o găsim la Rousseau, care îl depășește pe Comenius, întrucât cere educației să provoace, nu numai o ameliorare, ci o *transformare radicală a societății*. Rousseau consideră societatea timpului ca rea, în primul rând din cauza falsificării naturii sufletești a omului, prin producerea unor cerințe artificiale. Deci, educația în societate ar însemna o continuă falsificare a naturii indivizilor și prin aceasta o continuă accentuare a răului social. S'ar părea deci că educația sporește în loc să curme reaua stare a societății. Cu toate acestea, Rousseau găsește tot în educație salvarea, dar într'o educație, care, separând pe individ de societate, face posibilă dezvoltarea aptitudinilor *naturale* ale sufletului omnesc și evită producerea celor artificiale. Asemenea individualități *desvoltate*, sufletește și trupește, vor putea, — după ce prin educație aptitudinile naturale vor fi fost suficient întărite, pătrunzând în societate, — să fie fermenți ai *regenărării sociale*.

E cel mai frumos rol, care i se poate acorda educației, acela de a *transforma* societatea și de a o face să *progreseze*, dar fără a nesocoti individul, ci din contră, acordând individualității naturale cea mai mare atenție. Este ideia, care sub altă formă, apare în pedagogia

timpului nostru: *regenerarea socială prin individualizarea educației*. Pe câtă vreme Comenius, pentru a pune educația în serviciul societății, credea necesară o reducere până la sacrificiu a drepturilor individualității, Rousseau crede, și cu drept cuvânt, că numai individualizând educația, adică respectând individualitățile, societatea va progresa.

IV. Un pas mai departe în determinarea rolului social al educației îl face *Pestalozzi*, care, însușindu-și ideea predecesorilor săi, — Comenius și Rousseau, — că educația condiționează progresul social, încearcă să clarifice rolul, pe care-l are în progresul social factorul cultural (educația), alături de ceilalți factori, cari condiționează viața socială: factorul economic și politic. În adevăr, el n'a nesocotit importanța factorului economic și politic, căci consideră ca o datorie a statului, care pretinde dela cel sărac respectarea proprietății celui avut, de a cere și acestuia la utilizarea proprietății sale, să aibă în vedere drepturile săracilor, cari depind de el și de proprietatea lui. De asemenea, consideră Pestalozzi că prețul muncii trebuie să fie determinat, nu de principiul cererii și ofertei, care în genere tinde la micșorarea valorii muncii, ci de necesitățile reale ale lucrătorului, de oarece omul trebuie considerat ca scop în sine și nimeni nu are dreptul să-l trateze numai ca mijloc.

Dar ajutorul material, oricât de important ar fi, nu poate folosi decât dacă e susținut de cel moral, adică de cultură. Fără aceasta, bunurile materiale sunt chiar periculoase, întrucât ele sunt numai *mijloace*, pentru realizarea unor scopuri, care vor fi impuse de pornirile egoiste, dacă nu sunt determinate de cultura moralizatoare. Pe de altă parte, adaugă Pestalozzi, datoria statului nu este de a dărui poporului bunurile materiale necesare, ci de a-i da posibilitatea intelectuală, morală și materială să se ajute singur. Prin urmare, măsurile economice și cele culturale merg simultan, cele din urmă însă având preponderență. Cultura

e deci factorul dominant în opera de înălțare a maselor populare. Aceasta era convingerea lui Pestalozzi și la aceasta trebuia să ajungem și noi.

V. Dintre oamenii de cultură ai României moderne, acela, care a înțeles mai bine ideia lui Pestalozzi despre rolul culturii în viața și evoluția societății, a fost *Spiru Haret*. El era atât de convins de necesitatea colaborării strânse între factorul economic și cel cultural, încât punea în sarcina acelorași oameni, învățătorii, atât cultura intra-și extra-școlară, cât și îndrumarea vieții economice la sate (bănci populare, cooperative, etc.).

Dacă uneori interesul învățătorilor a fost captivat mai mult de latura economică, decât de cea culturală, aceasta nu este atât vina lui Haret, care era desigur un idealist, cât a unor spirite utilitariste, care l-au înțeles greșit. Și ca să ne convingem câtă încredere avea Haret în puterea educației de a regenera societatea, vom cita câteva rânduri, scrise de el acum douăzeci și cinci de ani:

„Școala este desigur printre cele dintâiu și cele mai puternice mijloace de acțiune.

Adevărul acesta îl afirmă toată lumea. Dar pentru că la noi sunt mulți, cari, pe când vorbesc așa, lucrează ca și când nu ar fi convinși de ceea ce spun, poate nu e de prisos să ne aruncăm un moment ochii ca să vedem ce se petrece în lume.

S'au împlinit tocmai o sută de ani de când Germania fusese ștearsă din numărul națiunilor libere. Dar, când împrejurările au lăsat-o să mai respire, ea s'a pus cu hărnicie, cu ardoare, să creeze admirabila organizație școlară, care, în 55 de ani, a adus-o dela cea mai de jos treaptă a căderii, la culmea aspirațiilor ei, urmărite de secole. În universitățile germane, în gimnaziile ei, în școlile ei cele mai modeste, s'au așezat pe tăcute temeliile de aramă ale celui mai puternic stat contemporan.

Ceea ce sabia lui Barbarosa și a lui Carol Quintul

nu putuse face în o mie de ani, filosofii și dascălii au făcut în o jumătate de secol.

Exemplul Germaniei îl urmează acum Japonia, ale cărei școli au contribuit poate mai mult decât orice pentru a face, în 40 de ani, din aceste insule necunoscute, unul din statele cele mai puternice și mai înaintate.

Sunt cunoscute tendințele de dominațiune asupra spiritelor ale catolicismului, și stăruința, cu care luptă el de atâtea secole ca să o realizeze. Pentru aceasta, pe lângă biserică, el are la dispoziție disciplina sa de fier, admirabila sa organizație, și tenacitatea neînfrântă, cu care știe să urmărească secole întregi realizarea unui scop. Dar, pe lângă toate acestea, el a căutat să pună mâna încă de mult, pe un mijloc de stăpânire asupra sufletelor, mai puternic poate chiar decât biserica: *pe școală*.

Și azi, când Franța a întreprins lupta de emancipare de sub dependența catolicismului, — emanciparea nu numai intelectuală, dar și politică, — cel dintâiu lucru, ce a făcut, a fost să smulgă învățământul din mâinile clerului catolic. Știa ea bine că fără acesta toate eforturile ei ar fi fost zadarnice.

În Anglia, chiar în momentul acesta, urmează lupta înverșunată între elementele progresiste și cele reacționare, pentru stăpânirea școlii primare, cele din urmă voină să o pună sub dependența clerului, celelalte să o scape de această înlănțuire. Și doar poporul englez este un popor cult, și care înțelege mai bine decât oricare altul rostul vieții sale publice. Dar tocmai pentru aceea el își dă seama că ziua de mâine va fi așa cum o va prepara școala, și de aceea ambele partide luptă pentru stăpânirea școlii cu mai multă aprindere decât pentru orice altă chestie economică sau politică.

E lesne de înțeles că pentru popoarele mici, cărora nu le este permis a neglija nimic din ce le poate asigura existența neatârnată, ar fi o dovadă de orbire neauzită

dacă nu ar înțelege datoria, ce au de a face din școală pavăza naționalității lor¹⁾”.

VI. Cum s'a pus problema la noi *după războiu*? În momentul, când trupele noastre încă luptau pentru salvarea României mici, conducătorii țării, cari se găseau la Iași, își puneau înfrebarea dacă sutele de mii de țărani, cari-și varsă sângele pentru patrie, nu au dreptul la mai multă sollicitudine ca în trecut. Răspunsul afirmativ la această întrebare a fost realizarea a două mari reforme, una economică, împrumutarea, cealaltă politică, votul universal. Așa dar, în soluționarea marelui probleme a restabilirii echilibrului după furtuna marelui războiu, s'a insistat asupra factorului economic și asupra celui politic.

Astfel pusă problema, rezultatele nu au fost și nu puteau fi pe deplin satisfăcătoare, pentru că nu se acordase rolul cuvenit factorului cel mai important: *culturii*. Trebuia deci să revenim la formula lui Pestalozzi, în oarecare măsură și a lui Haret. Și acolo s'a ajuns, căci astăzi lozinca conducătorilor țării și a oamenilor mai luminați este: *culturalizarea masselor*.

O dovadă edificatoare găsim în legea învățământului primar și normal din 1924. În expunerea de motive a legii, ministrul instrucției înfățișează această idee cu destulă claritate. „Votul obștesc și împrumutarea cer democratizarea învățământului, adică răspândirea cât mai largă a culturii în straturile adânci ale poporului.

Statul modern democrat voește ca toți cetățenii, fără deosebire de credințe religioase, stare economică, sau socială, să participe efectiv la viața politică și ca toate valorile dela sate ca și dela orașe, să poată circula nestânjenite, pentru ca fiecare să poată contribui, în măsura puterilor și aptitudinilor sale, la progresul țării. Democrația modernă dă oricui puțința să se înalțe până acolo, unde munca și puterile sale intelectuale îi

1) *Spiru C. Haret*. - Școala naționalistă, București 1907, pag. 3 - 4.

permit, căci numai astfel se poate stabili ierarhia meritului. Dar pentruca fiecare să se poată înălța, trebuie ca oricine să aibă libertatea și posibilitatea de a căpăta învățământul cel mai larg, pe care țara îl poate da. Numai procedând astfel, țara poate pune în evidență și poate folosi toate valorile, pe care le posedă¹⁾”.

Era firesc să se întâmple astfel. Puterea de muncă a unui popor e capitalul, pe care se bazează existența și propășirea lui politică, economică și culturală, căci ea îi înlesnește lupta pentru conservare și progres în mijlocul altor popoare. Acest capital trebuie deci păstrat și sporit.

Forțele productive se îndreptează în două direcții: a) conservarea și sporirea bunurilor materiale prin agricultură, industrie și comerț; b) conservarea și sporirea bunurilor culturale prin știință, artă, moralitate, religie, etc.

Ambele aceste categorii de activitate trebuiesc dezvoltate deopotrivă, de oarece depind una de alta; pentru a ne putea ocupa de știință, artă, literatură, etc., trebuie să avem garantată existența materială, iar pentruca bunurile materiale abundente să aducă un folos real individului și societății, se impune cultura intelectuală și morală. Lucrul de altfel e explicabil: bunurile materiale sunt numai mijloace pentru satisfacerea unor necesități. Pentru ca ele să fie folositoare, depinde numai de scop, adică de felul acelor necesități, pe care le satisfac.

Prin cultură dăm preponderență scopurilor superioare.

Statul trebuie să îngrijească de organizarea forțelor productive ale poporului în ambele direcții: în direcția bunurilor materiale, prin politica economică, iar în direcția bunurilor culturale, printr'o politică pedagogică (organizarea învățământului și educației publi-

1) *Dr. C. Angelescu. Legea pentru învățământul primar și normal. Buc. 1925, pag. 5.*

ce). Principiile unei activități economice, raționale, le stabilește economia politică; principiile, după care trebuie să se facă educația noii generații, le stabilește știința pedagogiei.

În momentul acesta însă, trebuie să acordăm cel puțin tot atâta atenție politicii culturale, ca și celei economice, de oarece: 1) Statul s'a ocupat până acum mai mult de organizarea economică și prea puțin de cea culturală; 2) Însăși criza economică, așa cum se prezintă astăzi, — ca fiind determinată în primul rând de o reducere considerabilă a muncii conștiințioase și productive, — e cauzată în mare măsură de *criza morală*. Și pe aceasta desigur nu o vom înlătura numai prin mijloace economice, oricât de numeroase vor fi ele, ci mai ales prin *cultură și educație*.

Culturalizarea maselor la sate

Problema extinderii și intensificării culturii ne apare sub două aspecte deosebite, care impun soluții diferite.

Intr'adevăr, trebuie să avem în vedere pe deoparte culturalizarea masselor populare la sate, pe de altă parte luminarea populației dela orașe, care în mare parte a luat prea puțin contact cu cultura, pe care o dă școala și prezintă, din această cauză, un teren favorabil pentru propagarea ideilor subversive de natură socială, religioasă, politică și a o sumă de moravuri ale unei mode nesănătoase. Evident că și la stabilirea mijloacelor „ofensivei culturale” va trebui să se ție seamă de diferențele de mediu, de interese, de agenții culturali disponibili, etc.

Fără să contestăm utilitatea măsurilor luate în trecut, prin înființarea centrelor de propagandă în diferite provincii și prin organizarea de atenee populare, considerăm aceste măsuri ca insuficiente, întrucât ele nu îndeplinesc condiția esențială a unei culturalizări serioase și anume: *influența sistematică și stăruitoare* printr'o activitate continuă, unitară și perseverentă.

* * *

Pentru a respecta, în acest domeniu de activitate, condiția esențială menționată mai sus, nu ne putem

declara mulțumiți cu mișcarea sporadică întreprinsă de unele societăți culturale, ci trebuie să facem apel la acei reprezentanți ai culturii, cari, fiind neconținut în mijlocul poporului, îi cunosc interesele și gusturile sale *specifice* și pot astfel să-l îndrumeze la fiecare pas. Aceștia sunt, fără îndoială, *învățătorul* și *preotul*. Spre aceștia trebuie deci să ne îndreptăm privirile, când voim să întreprindem o acțiune de culturalizare a poporului. Corpul învățătoresc și preoțesc trebuie ridicat ca pregătire intelectuală și morală la nivelul impus de problemele sociale contemporane, atât de variate și de complicate.

Dacă pretindem învățătorului și preotului să lupte contra tuturor relelor sociale (bolșevism, adventism, boale sociale, etc.), suntem datori să le oferim și armele necesare, mai ales când ei înșiși le solicită cu insistență.

Școala Normală și Seminarul, oricât ar fi de bine organizate, nu vor putea da decât pregătirea științifică și morală, necesară normalistului și seminaristului, pentru a îndeplini condițiunile unui bun educator. A pretinde școlii normale, ca în acelaș timp să facă cunoscut elevilor săi toate problemele culturale și sociale, la a căror soluționare vor trebui să ajute în calitate de factori esențiali ai vieții sufletești la sate, ar fi exagerat și dăunător, căci am împiedeca-o dela realizarea desăvârșită a scopului ei direct și imediat — formarea de buni învățători pentru școală — fără a-i da timp și energie suficientă pentru scopul urmărit de noi.

Dar chiar în ipoteza că urmărirea ambelor scopuri în școlile normale ar fi posibilă, totuși problema noastră n'ar fi complet soluționată, căci învățătorul și preotul — spre a exercita o influență reală asupra mediului social, în care trăesc — au nevoie continuă de stimulente culturale din partea acelorora, cari sunt în măsură să-i ție în curent cu noile probleme mai importante sau cu noile interpretări ale unor probleme vechi din întreg domeniul vieții sufletești.

În acest scop, am mai propus printre altele, mai

de mult și repetăm cu insistență propunerea noastră, de a se institui *cursuri*, pe care le-am putea numi *de perfecționare*, compuse din *cicluri de prelegeri, fiecare ciclu constituind un tot unitar* și reprezentând o anumită specialitate din domeniul culturii generale sau profesionale. În modul acesta, învățătorul, doritor de a-și întregi cultura, de a cunoaște progresele realizate în diversele ramuri ale activității intelectuale și de a căpăta astfel forțe noi pentru lupta, ce duce în slujba luminării poporului, ar fi satisfăcut fără multe sacrificii din partea lui, căci Ministerul ar înlesni celor mai distinși și activi învățători, participarea la acele cursuri; iar autoritatea școlară ar avea garanția — mai necesară astăzi decât în trecut — că, dându-se învățătorilor o îndrumare serioasă, din toate punctele de vedere; ei nu mai sunt lăsați pradă tuturor sugestiunilor periculoase.

È drept că Ministerul a organizat câțiva ani de-a rândul, în timpul lunilor de vacanță, cursuri de perfecționare... *pentru lucru manual*. Nu s'a gândit însă, sau mai bine zis n'a voit, căci ideia i-am sugerat-o de câteva ori, să organizeze și *cursuri de perfecționare pentru ridicarea nivelului intelectual și moral al învățătorimii și pentru pregătirea temeinică a unei ofensive culturale serioase*.

Ar fi de dorit ca asemenea cursuri să fie instituite încât mai multe centre, spre a putea fi folosite de un număr cât mai mare de învățători, cu condiția „*sine qua non*” ca *extinderea cantitativă să nu se facă în dauna calității cursurilor*.

Cine cunoaște faimoasele „*Ferienkurse*” (cursuri de vacanță), pe care le organiza în fiecare an profesorul *Rein* la Jena, își poate imagina, cu destulă ușurință, cum ar putea fi înfăptuite și la noi cursurile de perfecționare.

Astfel, am putea întruni în câteva localități agreeabile de vilegiatură un număr de distinși oameni de știință, reprezentând diferite specialități, cărora timp

de 30—40 de zile le-am oferit, odată cu avantajele unei vilegiaturi întăritoare, ocazia de a exercita o puternică influență culturală și morală asupra unei sume de învățători avizi de hrană sufletească, și de a contribui deci prin intermediul acestora, la extinderea și intensificarea culturii în popor.

Învățătorii, cari ar urma asemenea cursuri sistematic organizate, ar fi agenții, de cari s'ar servi reprezentanții culturii superioare, spre a răspândi lumina științei și căldura idealismului lor în cele mai întunecate colțuri ale României Mari.

Propunerea noastră nu e greu de realizat și totuși experiența de până acum ne face sceptici și ne determină să credem, că programul cursurilor de vară va cuprinde încă tot lucrările manuale, printre care vor fi presărate cu timiditate câteva conferințe, menite să-i redeștepte și să-i accentueze învățătorului cerințele lui sufletești, lăsându-le însă nesatisfăcute.

CAP. III.

Cultura la oraș

Am examinat dificultatea de a soluționa problema culturalizării satelor, care stă mai ales în *pregătirea agenților culturali capabili să o realizeze*. La oraș, această dificultate, fără a dispărea cu totul, se diminuează considerabil, dat fiind numărul și varietatea factorilor culturali, de cari dispunem. Aci dificultatea problemei constă mai mult în *organizarea rațională a propagandei*, astfel încât ea să fie în acelaș timp atractivă și instructivă, adică să reușească a întruni un număr mare de auditori convinși și constanți, nu însă numai pentru a-i distra cu producții, care satisfac mai ales cerințele simțurilor și ale imaginației, ci în special pentru a realiza un scop cultural și național bine precizat.

Insistăm asupra acestei laturi *pozitive* a activității de culturalizare, fără a nesocoti bine înțeles și latura negativă — mai puțin importantă, dar asupra căreia, avem impresia, că s'a insistat cu deosebire — adică, tendința de a sustrage pe individ dela preocupări dăunătoare sufletește și trupește, prin mijlocul unor producții mai mult sau mai puțin artistice, literare și științifice, care, dacă nu reprezintă o contribuție reală la opera de culturalizare, sunt utile în sensul negativ, pe care l-am indicat.

Cam acesta este rezultatul, la care au putut ajunge

până acum diversele instituții puse în serviciul ofensivei culturale, în special *ateneele populare*. Menirea lor este însă în primul rând de a realiza un scop pozitiv de ordin cultural și național. La acest rezultat pozitiv nu s'a putut ajunge până acum, *din cauza lipsei de organizare și înclărității scopului urmărit*.

Inițiatorii și conducătorii ateneelor populare se pare că nu știu precis încotro merg, că nu au înaintea lor un far luminos reprezentat prin un ideal bine precizat, care să le călăuzească activitatea, și se lasă conduși de împrejurările momentului. Astfel, un inimos conducător de ateneu popular, ori de câte ori are ocazia să stea de vorbă cu vreun om de cultură — profesor, scriitor, artist, etc. — îi solicită concursul, rugându-l să-i ție o conferință, sau să citească un fragment literar, sau să execute o bucată muzicală, după specialitatea fiecăruia, fără a indica însă ce subiect trebuie să aibe conferința, ce sentimente și idei trebuie să trezească scrierea literară sau compoziția muzicală. Totul depinde de producția, inspirația sau dispoziția de moment a celui solicitat. Și atunci e firesc să ne întrebăm: ce poate rezulta, ca o contribuție reală la progresul spiritual al neamului, din acest amestec de manifestări culturale cu totul disparate, care, considerate împreună, ne fac impresia unui haos, căci nici nu putem stabili raporturi între acele elemente, nici nu putem vedea țelul pe care-l urmăresc. Câtă vreme nu vom ști precis ce vrem, când zicem ofensivă culturală și care este programul unitar și bine artikulat, care să ne ducă la scop, nu vom putea ieși din haos, iar energia și timpul cheltuit cu asemenea străduințe culturale vor continua să fie în evidentă disproporție cu rezultatele obținute.

•Credem că organizarea trebuie făcută în ordinea următoare: întâi precizarea scopului, apoi fixarea programului de activitate și în urmă alegerea persoanelor chemate să-l realizeze. Așa dar *nu scopul și programele după persoane, cum se procedează astăzi, ci persoanele după program și programele după scop*.

În ce privește scopul, avem convingerea că nu este greu de precizat, dacă ținem seamă de interesele actuale ale neamului nostru.

Credem că țelul ofensivei culturale în momentul acesta nu poate fi altul decât cunoașterea temeinică a României Noi din toate punctele de vedere: istorico-politic, geografic, etnografic, economic, literar, artistic, școlar, administrativ, al apărării naționale, religios, etc., și în legătură strânsă cu aceste cunoștinți, trezirea, mai ales cu ajutorul literaturii și al artei, a sentimentelor de bun român.

Mult mai dificilă va fi pe deoparte fixarea în detaliu a programului de conferințe, lecturi, producții artistice și proiecții cinematografice, puse în serviciul scopului menționat; pe de altă parte, determinarea mijloacelor de realizarea programului, pe care le putem ține la dispoziția celor chemați să-l înlăptuiască. Astfel, spre ex. trebuie să dăm material bibliografic la subiectele, ce vor fi dezvoltate în conferințe, să dispunem de filmele, care vor ilustra sau completa conferințele, să alcătuim liste de scrierile literare adecvate scopurilor, etc.

În ce privește *factorii de execuție* ai programului, situația la orașe este, după cum am menționat, mai favorabilă.

În orice oraș de provincie, — astăzi, chiar în multe orașele mici, — vom găsi un gimnaziu sau liceu, adeseori o școală normală, totdeauna o biserică și o școală primară, apoi tribunal sau judecătorie, spital, etc., și în toate aceste instituții găsim funcționând oameni de cultură: preoți, profesori, institutori, judecători, avocați, medici, etc. Toți acești reprezentanți ai culturii în centrele urbane vor putea fi agenții propagandei culturale, cu condiția „sine qua non” ca oficiul central al Casei Școalelor să dea agenților săi toate îndrumările și mijloacele necesare, după normele tratate mai sus. Dacă până acum oamenii de cultură nu au făcut destule sacrificii pentru răspândirea luminii în masele popu-

lare, aceasta se datorește în primul rând faptului că și atunci când au fost solicitați a-și da concursul lor, nu li s'a precizat scopul, nu li s'au oferit mijloace și nu li s'au dat orientările necesare. Când ceri unui om să ție o conferință sau câteva conferințe, fără a-l face să vadă clar scopul și utilitatea efortului, pe care ar trebui să-l facă cel solicitat, acesta sau te refuză, sau va ține o conferință de complezență, care de cele mai multe ori e improvizată, în loc de a fi temeinic studiată. O activitate entuziastă și rodnică o putem obține numai dacă persoanele, cărora ne adresăm, și-au format convingerea că străduințele lor vor fi de un real folos pentru societate.

Propunem deci, ca organul central, însărcinat cu înfăptuirea propagandei culturale, după ce-și va fi lămurit bine scopul, programul și mijloacele acțiunii, pe care o întreprinde, să organizeze centre culturale provinciale, să inițieze pe conducătorii acestor centre asupra rostului propagandei, să-i orienteze asupra căilor, ce trebuiesc urmate și să dea mijloacele necesare pentru ca aceștia, în spiritul organizației centrale, să-și orânduiască și îndrumeze activitatea culturală în centrul provincial, pe care-l conduc. Și atunci, când eforturile vor fi coordonate pentru o acțiune comună bine armonizată, când, prin urmare, toți din toate părțile vor lupta cu deplină convingere pentru acelaș ideal, cu acelaș program, vom putea spera ca propaganda culturală să ducă la o armonizare a sufletelor din diversele provincii ale României Mari.

Universitățile libere

O instituție necesară pentru propagarea culturii la orașe este și aceea a *universităților libere*, care au cu totul alt rol decât ateneele populare. Acestea din urmă se adresează maselor mari ale populației orășenești, independent de gradul lor de cultură, și au deci un caracter elementar. *Universitățile* se adresează persoanelor, care au ajuns la un grad de cultură mai înaltă — echivalent, în oarecare măsură, culturii, pe care o dă învățământul secundar — dar care nu și-au completat studiile într'o școală superioară de gradul universitar. În această categorie ar intra: un număr de funcționari, foarte multe fete, fără nici o funcțiune și fără intenția de a se manifesta în activitatea publică, simțind însă nevoia de a-și îmbogăți spiritul, apoi unii militari, artiști, comercianți, etc. Trebuie însă să recunoaștem sincer, că până acum universitățile libere, fie sub denumirea aceasta, fie sub aceea de universități populare, nu au răspuns menirii lor.

Cauza insuficienței rezultatelor obținute de universitățile libere e analoagă aceleia, care a determinat reaua stare a ateneelor, adică *lipsa de organizare*. Universitățile libere, ca și ateneele, nu și-au precizat bine *scopul, programul și mijloacele*, activitatea lor fiind determinată de împrejurări și inspirații de moment, de

preocupările intelectuale ale persoanelor, care le-au acordat concursul lor, etc.

Conducătorii universităților libere au procedat ca și ai ateneelor, subordonând scopul instituției și programul de activitate persoanelor, de care dispuneau, în loc să le subordoneze pe acestea unui scop și unei programe bine determinate. Și atunci fiecare dintre profesorii solicitați putea trata o problemă izolată din cadrul specialității sale, fără ca între diferitele conferințe să se poată stabili corelație. Iar atunci când s'a făcut încercarea unei corelații între diversele conferințe, ea a fost astfel efectuată, încât, nu numai că nu a înlăturat răul, dar l-a accentuat.

Și anume, s'a ales o problemă izolată, care a fost împărțită în mai multe capitole, urmând ca fiecare capitol să fie tratat de o altă persoană. În modul acesta, unitatea problemei speciale a fost considerabil redusă, ne mai fiind tratată de o *singură* persoană, iar unificarea între diferitele probleme, — în cazul când s'au ales cicluri, deci probleme mai multe, — nu s'a făcut.

Prin urmare, legătura dintre diferitele probleme rămâne tot nerezolvată, iar corelația dintre elementele fiecărei probleme în parte a fost slăbită prin tratarea de persoane deosebite.

Iată de ce facem următoarele propuneri pozitive: universitatea liberă trebuie considerată ca o școală analoagă universității oficiale cu deosebirea că cea dintâi nu cere condițiile de admitere și nu decerne titlurile, celei din urmă.

Pentru primele începuturi ale unei *organizări școlare* a universității libere, credem că ar fi suficient ca în fiecare zi a săptămânii să se ție un anumit curs, care se va continua în tot timpul anului sau semestrului — pentru cazul când anul școlar va fi împărțit în semestre — *în aceeași zi a săptămânii*. Având în vedere cele șase zile de lucru ale săptămânii vom avea șase lecții din specialități diferite, în fiecare săptămână, și deci șase cursuri complete în fiecare semestru.

Dat fiind că un semestru va putea cuprinde 12—14 săptămâni, fiecare curs va fi compus din 12—14 lecții. Vom avea prin urmare în fiecare semestru șase cursuri, de câte 12—14 lecții, iar într'un an școlar 12 cursuri de câte 12—14 lecții.

Dacă în urma experienței făcute în primul semestru constatăm că auditorii cer cursuri mai multe și mai variate și dacă dispunem de un număr suficient de profesori, putem dubla numărul cursurilor, ținând câte două lecții pe zi. În felul acesta, am ajunge la 12 cursuri de câte 12—14 lecții în fiecare semestru, deci la 24 de cursuri pe an. Natural că, dacă un curs nu poate fi terminat în cele 12—14 lecții ale unui semestru, el se continuă în alte 12—14 lecții ale semestrului următor și atunci avem cursuri de un semestru și cursuri de un an. Ca un stimulent la muncă ordonată și perseverentă, e bine ca auditorii, cari vor fi urmați cursurile universității în mod regulat, timp de cel puțin un an, să poată obține un certificat referitor la activitatea lor, iar cei, cari vor urma cursurile timp de doi ani și vor face la unele specialități și lucrări personale, sub conducerea profesorilor respectivi, să poată obține eventual în urma unui examen, o diplomă a universității libere.

Corpul didactic s'ar compune din profesori permanenți — cari sunt continuu la dispoziția instituției — și profesori provizorii, cari sunt însărcinați a ține cursuri în timp limitat (un semestru sau un an).

Conducerea universității ar avea-o un comitet de direcție compus în majoritate din profesori permanenți. Acest comitet ar cere însă avizul consiliului profesoral ori când ar crede util, și ar trebui să-l ceară, în mod obligator, la alcătuirea programei, la acordarea de diplome sau certificate, precum și la numirea de noi profesori. Scopul, pe care trebuie să-l urmărească orice universitate liberă este: întâiu cunoașterea temeinică a României; din toate punctele de vedere; al doilea, cunoașterea culturală, politică și economică a celorlalte

țări cu deosebită insistență asupra țărilor vecine, și al treilea, cunoașterea problemelor mai importante ale științei timpului nostru. Și toate prelegerile referitoare la aceste chestiuni trebuie să fie inspirate de interesul național.

Universitatea învățătorul și culturalizarea satelor

I. Rolul direct și indirect al Secției Pedagogice în culturalizarea satelor. — II. Motive de predominanță a rolului direct al ei în culturalizarea satelor. — III. Pregătirea universitară a învățătorilor în Germania. — IV. Sisteme de pregătire universitară a învățătorilor în Germania. — V. Critica acestor sisteme și măsurile similare dela noi.

1. Acum unsprezece ani, d-l D-r Angelescu, ministrul instrucției, înțelegând nevoia de a se ridica nivelul cultural și pedagogic al învățământului primar și normal, — mai ales în vederea culturalizării masselor, — a înființat Secția Pedagogică Universitară, stabilind astfel contactul între învățământul primar și universitate.

În modul acesta, ideia unei Secții Pedagogice Universitare, pentru care luptasem câțiva ani, a fost realizată. La înființarea acestei instituții, s'a urmărit, în primul rând, pregătirea unor buni profesori de școale normale, cu oarecare experiență în învățământul primar, cunoscând vieța satelor și având dragoste de școala primară. Dacă la acestea se mai adaugă o serioasă cultură universitară, desigur că se putea spera obținerea unor elemente valoroase pentru corpul didactic al învățământului normal.

În modul acesta însă, Universitatea servește învățământului primar numai indirect, adică prin intermediul școlii normale.

Influența *directă*, asupra învățământului primar, fără să fi fost exclusă — căci legea nu-l împiedică pe absolventul Secției Pedagogice de a reveni în învățământul primar — nu era provocată printr'o dispoziție pozitivă sau precisă.

De aci înainte, ierarhizarea scopurilor va trebui să se modifice în sensul că ne va interesa mai puțin influența indirectă a unei Secții Pedagogice Universitare asupra învățământului primar, prin formarea profesorilor de școli normale, decât influența directă prin utilizarea absolvenților ei — deci a învățătorilor cu titluri universitare — ca *agenți ai culturii superioare în masele populare*.

II Această predominare a influenței *directe*, pe care Secția Pedagogică Universitară trebuia s'o exercite asupra învățământului primar, se impune cu absolută necesitate, pentru următoarele motive:

1. Progresul culturii este condiționat în primul rând de *ridicarea nivelului învățământului primar*. De aceea, s'a manifestat pretutindeni — și în timpul din urmă și la noi prin noua organizare a învățământului primar — tendința de a se crea cele mai prielnice mijloace de realizarea acestei condițiuni.

Mijlocul cel mai important pentru situația de la noi, în momentul de față, este *un personal de control și de conducere* — inspectori, revizori, director — *cu o temeinică cultură*, pentru a putea da învățătorilor, pe cari-i conduce, 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.

2. De multă vreme se tinde la o *intensificare accentuată a propagandei culturale în masele populare*. — Agenții principali ai acestei opere de culturalizare trebuie să fie învățătorul și preotul. Dar școala normală

și seminarul nu le poate da acestora pregătirea științifică și autoritatea morală necesară, pentru a putea lua o atitudine energică, susținută de convingeri clare, în problemele atât de complexe ale vieții sociale de azi. Prin urmare, *cu cât vom avea mai mulți învățători cu o serioasă cultură superioară, cu atât opera de culturalizare va avea mai mulți sorți de izbândă.*

Din acest punct de vedere trebuie să fim bucueroși, când un învățător cu titlu academic e dispus să-și reia activitatea ca învățător de școală primară¹⁾.

3. În fine, al treilea motiv, mai mult de ordin practic, utilitar, este acela că, în scurtă vreme, catedrele din învățământul normal vor fi ocupate, în majoritatea lor, cu elemente tinere, și prin urmare acest debușeu va fi insuficient.

În schimb însă, avântul învățătorimii spre lumina culturii superioare se va intensifica din ce în ce mai mult și nu cred că s'ar putea găsi un om de cultură, care să încerce a stăvili pornirea idealistă a învățătorilor. Desigur că ideea unei largiri considerabile a sferei de activitate a Secției Pedagogice Universitare, în sensul că ea ar fi menită să devie o pepinieră de agenți ai culturalizării masselor, va ridica și mai multe proteste decât a ridicat manifestarea ei mai modestă din trecut.

Protestelor nesincere — și acestea reprezintă majoritatea, — nu găsim de loc indicat să le răspundem. Celor sincere, le răspundem în ce privește activitatea Secției Pedagogice, prin arătarea rezultatelor, la care s'a ajuns cu prima serie, care după 4 ani de studii, și-au trecut licența.

Iată acel rezultat: din 43 de candidați, cari s'au prezentat la licență (litere sau științe) au obținut 22 mențiunea maximă, adică „magna cum laude”, 18 mențiunea „cum laude” și numai trei au trecut fără mențiune. Așa dar *53 la sută din candidați au luat cea mai*

1) Evident, în condiții de remunerație potrivite pregătirii lui universitare.

înaltă mențiune. Iată un rezultat, care întrece chiar aşteptările prietenilor Secţiei Pedagogice.

La aceasta, adăogăm că activitatea studenţilor Secţiei Pedagogice a fost foarte elogios apreciată, iar lucrările seminariale de ale lor premiate şi de către profesorii, cari nu aveau nici o legătură cu Secţia Pedagogică. (Din cei 25 profesori ai facultăţii de litere numai cinci erau la Secţia Pedagogică, iar dela facultatea de ştiinţe numai trei). Studenţii Secţiei Pedagogice erau obligaţi să urmeze la toţi profesorii specialităţii lor, la fel cu ceilalţi studenţi.

Deşi rezultatul obţinut de prima serie de absolvenţi la examenul de licenţă e *strălucit*, duşmanii instituţiei au continuat s'o atace *cu mai multă îndârjire*. Dar oricât de numeroase şi insistente ar fi pornirile ostile, tendenţioase şi unele invidioase, ele nu-şi vor atinge ţelul urmărit, căci *ideia a triumfat*. Orice încercare de distrugere nu va putea atinge decât cel mult unele *realizări practice ale ideii*. *Principiul însă, care stă la baza instituţiei, rămâne cu puterea lui creatoare de noi realizări. Nimeni şi nimic nu va putea înlătura principiul că învăţătorii cei mai distinşi au dreptul la cultura superioară universitară, precum şi principiul că universitatea trebuie să fie centrul, din care să radieze lumina culturii şi căldura idealurilor generoase* până în cele mai îndepărtate colţuri ale masselor populare, prin intermediul învăţătorilor studenţi.

Înlăturarea acestui principiu — admis azi de Germania, Italia, Cehoslovacia, etc. — e o imposibilitate.

Triumful principiului e cea mai solidă pavăză a instituţiei.

În ce priveşte ideia de a se acorda o mai mare forţă de expansiune unei asemenea instituţii în viitor, vom răspunde deocamdată, nu numai prin argumentele menţionate, ci şi prin expunerea critică a unei vaste realizări, analoagă celei proiectată de noi, pe care o găsim în organizarea învăţământului din Germania.

III. Prin constituția dela Weimar (1919), s'a stabilit că învățătorii să aibă o cultură superioară (universitară sau echivalentă ei) și în toate statele germane la fel.

Deci *cultură universitară și unificarea în pregătire.*

De ce s'a ajuns la ideia ca învățătorii să aibă o *cultură universitară*? Nu erau în stare vechile școli normale, (seminarii) să formeze învățători? Cei cari cunosc pe învățătorul german dinainte de războiu își pot da bine seama de valoarea școlilor normale. Toți, viitorii învățători sunt trimiși să se pregătească în universitate. De ce? Motivele mai importante sunt următoarele:

a) Rolul învățătorului a crescut. El nu e însărcinat numai să transmită tinerelor generații câteva dexterități și un quantum oarecare de cunoștințe elementare, ci dela el se așteaptă o înălțare și intensificare a culturii naționale, lucru ce nu se poate realiza decât printr'o cultură superioară și de mai lungă durată.

b) Al doilea motiv îl găsim în ridicarea nivelului cultural al masselor și în dorința de cultură a acestora. Faptul atrage după sine consecința ca toți conducătorii masselor să-și înalțe și ei nivelul intelectual, așa ca în tot timpul să fie în stare să ridice poporul către ei, nu numai să păstreze cultura în stadiul în care se află.

c) Problemele sociale complexe, pe care învățătorii sunt chemați să le clarifice poporului, presupun de asemenea o cultură superioară.

E drept că și înainte de războiu învățătorimea germană și-a exprimat în chip statornic dorința de a i se deschide porțile universității, dar revendicarea s'a realizat de-abia după războiu, odată cu întronarea democrației în viața de stat a Germaniei.

d) Problema unificării organismului școlar din Germania e o problemă post-belică. Înainte de războiu, fiecare stat german avea latitudinea să-și alcătuiască orice sistem școlar dorea. S'a observat însă, din câteva mișcări centrifugale ale unor state, că unificarea poli-

tică nu e suficientă, spre a aduce realmente unificarea națiunii germane. Această unificare sufletească se așteaptă, acum, după războiu, dela școală. Pentru aceasta, școala trebuie să fie uniformă și în organizare și în programe (în ceea ce privește elementele fundamentale, bine înțeles). De îndată ce principiul unificării școlare a fost admis, era firesc să se admită și *principiul unificării în ce privește pregătirea corpului didactic*.

Principiul a fost admis, dar realizările n'au dus încă la o unificare completă.

* * *

IV. Sunt realizate două mari sisteme de pregătire:

a) Sistemul *Academiilor*, cu caracter universitar, dar separate de Universitate, în Prusia.

b) Sistemul *culturii universitare propriu zisă* în Saxonia, Thuringia, Hamburg, Baden, Hessa și Braunschweig. Singură Bavaria nu și-a stabilit sistemul.

Sistemul al doilea se poate spune că nu s'a realizat integral decât în Saxonia, Thuringia și Hamburg, de oarece numai în aceste ținuturi învățătorii sunt obligați să urmeze șase semestre ca și ceilalți studenți, pe când în Hessa, Baden și Braunschweig, ei urmează numai patru semestre.

Iată câteva considerații asupra fiecărui sistem:

A) *Sistemul Academiilor din Prusia*. În Mai 1926, s'au înființat în Prusia trei academii:

1. La Bonn, pentru pregătirea învățătorilor catolici;

2. La Elbing, pentru pregătirea învățătorilor evanghelici;

3. La Kiel, pentru pregătirea învățătorilor și învățătoarelor evanghelice.

În Mai 1927, s'a înființat o a patra Academie la Frankfurt pe Main, care nu mai are caracter confesional, ci e o Academie neutră din punct de vedere religios. Preconizarea acestei Academii a dat naștere la o polemică înfierbântată. S'a susținut de unii că o Aca-

demie fără spirit religios nu poate să pregătească pe învățători¹⁾. — Totuși, Academia s'a înființat.

Organizarea. Durata studiilor e de doi ani și nu cu materie prea multă. Se lasă învățătorilor libertatea să se ocupe și singuri. Aci se dă și cultura universitară (care e absolut necesară) și se face și pregătirea practică. Faptul că ambele se fac la un loc dă școlii unitatea susținută de *Spranger*, sub motiv că aci se poate forma un spirit deosebit și se pot pregăti învățători idealiști.

B) *Sistemul culturii universitare.* A fost admis în majoritatea statelor, prin faptul că au cerut-o învățătorii, de sigur din considerente subiective, de prestigiu.

Cum universitatea nu e ținută să pregătească pentru carieră, s'a recurs la înființarea Institutelor Pedagogice, un fel de Seminarii Pedagogice Universitare, cu un cadru de activitate cu mult mai larg decât ale noastre.

O obiecție serioasă s'a făcut acestui sistem prin faptul că nu se mai poate realiza unitatea în pregătire și nici spiritul de corp și idealismul. Obiecția a fost într'o oarecare măsură înlăturată în Germania, prin faptul creierii unei vieți comune la Institutele Pedagogice. Studenții — cei mai mulți — locuiesc aci și aproape toți iau masa împreună, iar din când în când se organizează reuniuni și excursii în comun.

În aceste institute, se predau — în afară de pregătirea practică, pe care studenții o fac într'o școală primară de aplicație atașată institutului — și studii teoretice, dar în legătură cu viața școlară.

Programa institutelor pedagogice cuprinde: filosofie, istoria pedagogiei, psihologie și pedologie, pedagogie practică, legislație școlară, metodologie, antropologie și igienă.

Studenții mai sunt obligați să aleagă și un alt o-

1) Vezi *Behn Siegfried*, docent la Academia catolică din Bonn în lucrarea *Mitteilungen der pädagogischen Akademien in Preussen*. Berlin 1926.

biect, precum: istoria sau religia sau limba și literatura germană, etc.

Condiții de admitere. Candidații trebuie să aibă absolvența unei școale secundare sau unei școale echivalente, cum ar fi de pildă *Aufbauschule*.

În Baden, de ex., de teamă că nu vor veni destui candidați cu *Hochschulreife*¹⁾ se permite intrarea și celor cu *Primareife*²⁾, dar aceștia din urmă sunt dator să mai facă un an pregătitor.

* * *

V. Din expunerea sistemului, la care a ajuns Germania în organizarea culturii superioare a învățătorilor, se vede clar că *ideia este realizabilă și că prin urmare propunerea noastră de mai sus nu este utopică.*

Natural că nu poate fi vorba de a realiza imediat și integral tot ce realizează în direcția aceasta Germania, ci numai de a urmări, la un orizont mult mai îndepărtat, acelaș țel, continuând cu pași mai repezi drumul, pe care am început a păși odată cu înființarea Secției Pedagogice Universitare. Se explică ușor de ce drumul preconizat de noi acum câțiva ani — conform cerințelor noastre naționale și în afară de influența Germaniei — duce în direcția aceluiaș scop, urmărit și de Germania, dacă comparăm țelul cum a organizat această țară cultura superioară a învățătorilor, cu modul cum am înțeles noi această organizare în teorie și practică.

Comparația va scoate în evidență asemănări esențiale dar cu desăvârșire neintenționate.

a) Sistemul culturii universitare propriu zise (Saxonia, Thuringia, etc.) corespunde în totul Secției Pedagogice Universitare dela noi, întrucât în ambele instituții cultura științifică și cea filosofică-pedagogică și-o capătă învățătorii în Universitate, în condițiuni absolute egale cu ceilalți studenți; iar pregătirea practică,

1) Echivalent cu bacalaureatul.

2) Echivalent cu examenul de absolvire a cursului secundar inferior.

pedagogică, precum și completarea culturii teoretice cu elementele necesare viitorului apostol al culturii la sate, viitorului învățător, dar neexistente în programul Universității, se face în Secția Pedagogică Universitară la noi, după cum se face în așa zisele Institute Pedagogice din Germania.

Noi mai adăogăm un an pregătitor, pe care experiența de câțiva ani îl arată a fi *de mare valoare* pentru realizarea unui fundament solid culturii superioare a învățătorilor.

Dar nici acest an pregătitor nu ne separă complet de instituția germană, întrucât îl găsim sub o formă puțin deosebită în Baden.

b) Al doilea sistem german—acela al Academiiilor pedagogice (Prusia)—corespunde sistemului propus de noi sub denumirea de *Școală Normală Superioară*¹⁾.

Școala Normală Superioară, ca și Academia Pedagogică, era concepută ca o instituție cu caracter universitar, dar separată de Universitate.

Prin urmare, toate cursurile teoretice și practice se fac de profesori cu grad universitar, dar înlăuntrul școlii. Considerăm această formă ca superioară celeilalte, întrucât dă cea mai bună soluție problemei noastre, și numai din cauza unor motive de ordin economic s'a realizat cealaltă formă destul de bună și aceea și cu mult preferabilă statului *quo ante*.

Motivul, pentru care am preferat atunci o Școală Normală Superioară separată de Universitate, le menținem și azi și ne exprimăm dorința ca ideia Secției Pedagogice Universitare să evolueze în această direcție. Rezultatul frumos obținut cu primele serii de licențiați, precum și importanța mereu crescândă, ce se acordă operei de culturalizare, ne îndreptățește să sperăm într'o *reluare și lărgire a sferei de activitate a Secției Pedagogice prin înființarea unei Școlii Normale Superioare*.

1) Vezi G. G. Antonescu. Din Problemele Pedagogiei Moderne pag. 276. Ed. II. Bucuresti 1924.



Rolul școlii în societatea românească de azi

I. Școala ca mijloc de progres social. — II. Problema umanitarismului și educația națională. — III. Problema interconfesionalismului și educația religioasă. — IV. Democratismul. — Înțelesul noțiunii de libertate. Educația socială. — V. Necesitatea personalităților puternice în viața socială. — VI. Menirea școlii de a forma personalități idealiste și energice.

I. *Școala ca mijloc de progres social.* Societatea face din ce în ce mai multe sacrificii pentru progresul școlii, căreia îi cere, în schimb, să-i pregătească, intelectualmente și moralmente, elemente tinere, de care are nevoie. Școala însă se pare că nu-și îndeplinește pretutindeni și în întregime această obligație, de oarece societatea românească se plânge de tineretul, în care își pusese atâtea speranțe.

În adevăr, după războiu, ea trece printr'o adâncă criză, care se caracterizează prin slăbirea simțului moral, (lene, parvenitism, etc.), având consecințe sociale (bolșevismul) și economice (criza muncii, deci neglijanța bogățiilor naturale). Nu se muncește suficient; simțul datoriei și puterea de sacrificiu lipsesc în mare măsură; mulți aleargă după o viață cât mai comodă, plină de plăceri și fără eforturi, o viață, care să garanteze satisfacerea tuturor cerințelor egoiste. Și această criză se produce tocmai în momentul, când cele mai grele probleme politice, religioase, naționale, econo-

mice își așteaptă o soluție grabnică. Dar, *la această soluționare școala este chemată să contribuie în primul rând.*

Prin faptul că ne dă absolvenți bine instruiți, contribuie școala la soluționarea crizei morale și a problemelor sociale actuale? Tinerii formați de școală, cu bogate cunoștințe, sunt în stare să corespundă necesităților sociale?

Răspunsul la această întrebare ni-l dă constatarea — atât de ușor de făcut — că majoritatea tinerilor, cari au terminat studiile școlare, sunt atât de preocupați să-și creeze posibilități de viață ușoară, care să le satisfacă toate capriciile, fără a le cere vreo efortare, și atât de puțin înțelegători pentru idealurile înalte, care cer muncă și sacrificii, încât pare că ar fi fost formați pentru a sprijini criza morală, nu pentru a lupta în contra ei.

În fața acestei situații, societatea obiectează școlii: îmi trebuiesc oameni capabili de muncă, cinstiti și buni Români. Fără asemenea însușiri, toate cunoștințele căpătate în liceu nu valorează nimic și tineretul nostru foarte inteligent apare cu spiritul fals îndrumat. Și societatea se plânge față de această falsă îndrumare, cu atât mai mult, cu cât niciodată chestiunile de rezolvat n'au fost mai grave ca azi.

Iată de ce trebuie să ne întrebăm, care sunt problemele sociale mai importante și care e rolul școlii în soluționarea lor?

II. Problema umanitarismului și educația națională. Sub masca umanitarismului, se manifestă o mulțime de curente sociale, care pătrund din ce în ce mai mult în societatea noastră și amenință să devină turbatoare pentru politica națională.

Emisarii acestor curente au fost în genere bine primiți și la noi. Și cu toată reacțiunea, din partea majorității opiniei publice, și a tineretului, totuși ideile lor au prins rădăcini pe alocuri.

Curentul acestor manifestări sociale are două iz-

voare: a) unul sănătos, care nu se opune naționalismului și vrea numai înprietenirea popoarelor pașnice; b) altul primejdios, care se servește de umanitarism ca de un mijloc de tranziție și o mască spre a ajunge la comunism.

Primul duce la umanitarismul *național*, cel de-al doilea la umanitarismul *cosmopolit*. Umanitarismul *național* cere națiunilor să-și lărgescă orizontul sentimentelor prietenești, *păstrându-și însă individualitatea lor etnică*. Pe baza acestui umanitarism, relațiile între națiuni sunt mult mai sincere. El duce la întărirea raporturilor dintre națiuni, tocmai fiindcă e clădit pe baza iubirii de patria și națiunea proprie, căci numai o națiune, care se iubește pe sine, poate iubi sincer și pe altele, și poate deci inspira încredere popoarelor doritoare de raporturi pașnice durabile. Iată dar un umanitarism sănătos, întemeiat pe sentimentul respectării națiunilor între ele. Nu contra acestuia ne ridicăm noi.

Există însă o altă formă de umanitarism numit *cosmopolit*, care, în timpul din urmă, s'a afirmat prin manifestări din ce în ce mai puțin timide.

Astfel, se tinde la excluderea învățământului istoriei naționale din programele școlare, la revizuirea manualelor didactice, în sensul unei temperări a entuziasmului patriotic, etc. Acest umanitarism caută să niveleze individualitățile etnice și să contopească popoarele într'un cosmopolitism universal.

El se servește în acțiunea sa de masca umanitarismului sănătos, pentru a ajunge la cosmopolitismul, în genere, comunist. Acest curent constituie o mare primejdie pentru viața neamului nostru.

Intrebarea este cum trebuie pregătit spiritul tineretului, pentru a reacționa contra acestui curent? Răspunsul e ușor de dat, dacă ne gândim că *toate curentele sociale și-au pus școala în serviciul doctrinelor lor*.

Dacă socialiștii și bolșevicii își organizează școalele, dela cele primare până la universități, în spiritul

aspirațiilor lor; de ce noi, o națiune bine încheată, nu ne-am organiza școala într'un spirit național larg, care să deservească, nu numai interesele noastre naționale, dar să facă și apropierea între națiuni în sensul umanitarismului sănătos? Nu e vorba de cultivarea unui patriotism tumultuos și desordonat, ci de întărirea prin educație a *patriotismului pozitiv*, care se afirmă prin iubirea de patrie, nu prin șovinism și xenofobie. Admitem o apropiere între noi și alte națiuni, păstrându-ne însă intactă individualitatea etnică, deci căutăm prietenia altor națiuni numai în măsura, în care ne recunosc și ne respectă individualitatea noastră¹⁾.

III. *Problema interconfesionalismului și educația religioasă.* Se vorbește de diferite asociații creștine, care, alături de biserică și uneori, din nefericire, în legătură cu ea, se manifestă cu destulă putere în societatea românească de azi. După cum umanitarismul cosmopolit caută nivelarea individualităților etnice, tot astfel în domeniul religios se tinde la nivelarea confesiunilor, spre a se ajunge treptat la o religie cu caracter general, o religie universală. Și după cum umanitarismul comunist începe, din prudență diplomatică, prin umanitarismul național, pentruca treptat să-l desfacă pe acesta de naționalism și să-i dea un caracter cosmopolit, apropiindu-l de comunism, tot astfel cosmopolismul religios începe cu o formă apropiată de confesionalism — cu apropierea confesiunilor creștine între ele — tinzând spre un creștinism general. Într'o fază viitoare, se va tinde poate la o apropiere între creștinism și alte credințe, spre a se ajunge la religia tuturor și a nimănu.

La noi, acest curent cosmopolito-religios a început să pătrundă pe două căi: a) pe deoparte, în masele populare, la sate, prin mijlocul sectelor (baptiști, adventiști, etc.); b) iar pe de altă parte, în păturile culte

1) Asupra educației naționale, vezi Revista generală a învățământului, anul al XIII, No. 7 și G. G. Antonescu: „Din problemele pedagogiei moderne” ediția II, pap. 217.

dela oraș și în special în învățământul secundar și universități, prin mijlocul faimoaselor societăți ale tinerilor creștini, patronate de streini. Fenomenul acesta reprezintă nu numai o zdruncinare a credinței noastre strămoșești, ci și un sprijin puternic — conștient sau inconștient — care se dă tendinței cosmopolito-comuniste de a ne desnaționaliza, dată fiind legătura strânsă între biserică și cultura națională, care au mers mână în mână în tot cursul veacurilor trecute.

Din păcate, această problemă prezintă dificultăți mai mari. Contra cosmopolismului comunist, se ridică majoritatea oamenilor luminați, pe când interconfesionalismul are susținători chiar printre oamenii de biserică și de școală, cari îl încurajează, crezându-l probabil, util.

IV. *Democratismul. Înțelesul noțiunii de libertate. Educația socială.* S'a vorbit de spiritul democratic, care pretutindeni pătrunde tot mai adânc, la noi, ca și aiurea. Nu avem intenția să-l combatem. El reprezintă o direcție sănătoasă, cu condiția de a-l înțelege bine. Democrația rău înțeleasă duce la demagogie, la anarhie sau la autocratismul sovietic.

Dificultatea problemei stă în faptul că democrația caută să împace libertatea cetățenilor de a se conduce singuri, cu trebuința de ordine în stat. Li cerem cetățeanului democrat, în acelaș timp, libertate și disciplină. Fără disciplină, ajungem la anarhie; fără libertate, la autocrație.

Soluția problemei o va da școala prin interpretarea noțiunii de libertate și prin realizarea adevăratei libertăți în educația morală și socială. Libertatea adevărată se opune constrângerii din afară, exercitată de semenii noștri; exclude deci sistemul de conducere polițienească.

Libertatea se mai opune însă și determinării conștiinței noastre morale de către înclinațiile de moment și de instincte.

Plecând capul la constrângerea socială, devenim

scravi altora. Plecând capul la tentațiile simțurilor, devenim sclavii propriilor noastre simțuri, sclavii animalului din noi. Liber realmente este numai acela care, opunându-se atât constrângerii prin violență din afară, cât și tentațiilor seducătoare ale simțurilor, se conformă numai conștiinței sale, în care convingerea morală ocupă un loc de frunte. Dar libertatea conștiinței nu e posibilă fără disciplinarea simțurilor. În această noțiune a libertății intră deci și disciplina. Pentru a fi liber trebuie să te disciplinezi. „Stăpânește-te pe tine însu-ți” este o condiție a libertății, este mijlocul de liberarea eului, de oarece eul nu stă în simțuri, ci în conștiință. Libertatea prin disciplină și disciplina voită, din convingerea morală, deci *disciplina liberă*, este principiul, care poate fi aplicat cu succes în educația morală și socială.

Din acest principiu al disciplinei libere, s'a ajuns în educația morală, la gimnastica voinței, iar în cea socială, la sistemul „self gouvernement” (guvernarea de sine a clasei), mult aplicat în cele mai multe state din Occident, în America și de câțeva vreme, după cum am mai arătat, și la noi.

Aplicarea stăruitoare a principiului disciplinei libere în școală ne va da pe viitorii cetățeni democrați, necesari societății actuale.

V. *Necesitatea personalităților puternice în viața socială.* În viața socială de azi, se manifestă cerința de a produce personalități dotate cu *idealism* și *energie*, capabile de sacrificiu pentru realizarea unui ideal. Necesitatea personalităților puternice se impune pentru a ieși din criza morală caracterizată mai sus.

Sunt trei aspecte, sub care se manifestă personalitățile:

a) Sunt unele personalități distinse, care nu se pot împăca cu viața socială a timpului lor și stau retrase, dar evită orice conflicte violente cu convenționalismul adeseori ipocrit al mediului social. Nu se străduiesc să ridice societatea, ci își trăiesc viața lor pro-

prie, oarecum alături de societate. E o concepție egoistă.

b) A doua concepție, după care personalitățile iau o atitudine activă și ofensivă, uneori revoluționară, căutând să triumeze chiar cu sacrificiul ordinii sociale. O astfel de concepție despre personalitate o are Nietzsche. După el, societatea trebuie să încurajeze personalitățile puternice, spre a face posibilă realizarea unei spețe umane superioare: *supraomul*. În acest caz însă, suntem nevoiți să trecem cu vederea cerințele masselor. Călcând în picioare pe cei slabi, societatea progresează, fiindcă numai astfel se poate face selecția supraomului. Nietzsche își stabilește principiul fundamental pornind de la filosofia lui Schopenhauer și în legătură cu teoria lui Darwin. Voința e, după Schopenhauer, ființa universului, o impulsivitate oarbă, un instinct nemotivat, irațional. Diferenții centri voluntari cad în conflict; din lupta lor, rezultă răul în lume. Nietzsche admite și el voința ca principiu universal, însă în loc să ajungă la pesimism, ajunge — aducând modificări darwiniste — la optimism. În luptă se oțeliesc forțele: cei puternici înving, cei slabi sunt învinși.

Scopul, către care trebuie să tindem, e perfecționarea speței; mijlocul e lupta centrilor voluntari. Prin faptul că cei tari rămân — și datorită eredității, calitățile lor se moștenesc — e posibilă perfecționarea. Înfrângerea celor slabi, cu toate cruzimile ei, trebuie aprobată, voită.

Fără luptă, nu e posibil progresul; fără durere, nu e posibilă lupta. Natura nu a făcut pe oameni egali; neegalitatea naturilor individuale aduce după sine și diferența de drepturi.

De asemeni, socialismul asuprește individualitatea, pentru a avantaja societatea; el pune binele masei mai presus de binele indivizilor, face pe cel slab mai puternic, pe cel tare, slab; individualitățile puternice sunt coborâte la nivelul celor mici.

Filosofia lui Nietzsche e cea mai violentă mani-

festare culturală în favoarea individualităților puternice și contra tiraniei sociale.

Evident că un curent pedagogic nu poate găsi un sprijin salutar *pozitiv* în această filosofie, care e antimorală, anticreștină, antidemocratică. Facem pe cei mulți să sufere, pentruca pe spatele lor să se ridice cei aleși. Este *triumful egoist al personalității*.

e) Există, în sfârșit, personalități puternice cu idealuri înalte, capabile să-și risce chiar viața pentru realizarea idealurilor lor; dar fără să turbure ordinea socială. Astfel de personalități nu renunță la ideal, ci se sacrifică, pentruca prin sacrificiul lor, să salveze și ordinea socială și idealul, care va rămâne în urma lor, ca un far luminos pe orizontul îndepărtat al vieții sociale. E *triumful altruist al personalității*. Exemple găsim destule chiar în istoria politică și culturală a popoului nostru: atâtea personalități din Ardeal și vechiul regat au luptat pentru înfăptuirea idealului național, prin jertfirea propriilor lor interese și uneori chiar a persoanei lor. Dar exemplele tipice de astfel de personalitate sunt: Isus Christos, apostolii și primii creștini din imperiul roman.

Isus Christos a venit pe pământ cu voința de a mântui omenirea, ridicând-o la înălțimea idealului său. Lumea însă nu l-a înțeles, iar el n'a suferit împotriva ei, s'a lăsat să fie prigonit și batjocorit, dar nici n'a renunțat la idealul său. În momentul când, pe cruce fiind, a pronunțat vorbele: „Iartă-le, Doamne, că nu știu ce fac”, el marca triumful idealului său, care a încălzit sufletele atâtor milioane de oameni timp de aproape două mii de ani. Mântuitorul a fost învins truște, sufletește însă nu, a rămas victorios.

Un mare exemplu ne oferă viața primilor creștini din imperiul roman, cari erau dați pradă fiarelor sălbatice drept pedeapsă pentru credința lor creștină. Ar fi fost de ajuns să pronunțe câteva cuvinte că renunță la creștinism și că acceptă păgânismul, pentru ca să scape de furia animalelor sălbatice și să capete chiar numeroase avantagii.

Dar oamenii aceștia nu și-au renegat idealul, ci, în momentul când fiarele se năpusteau asupra lor, ei cu mâinile încrucișate și cu privirea spre cer se rugau creștinește. Era triumful spiritului asupra trupului. Moartea lor lăsa o dâră luminoasă a idealului, pe care nu-l părăsiseră niciodată.

În felul acesta concepută, personalitatea se armonizează cu spiritul democratic. Te sacrifici pentru ideal, fără a turbura societatea. Personalități capabile de sacrificiu pentru un ideal, nu sclave ale simțurilor, personalități, în care triumfă altruismul, nu egoismul: iată personalitățile, care ne trebuiesc.

VI. *Școala merită să formeze personalități idealiste și energice.* Și acum, firesc este să ne punem întrebarea: care este școala, ce poate realiza asemenea personalități capabile de muncă și sacrificiu? Este aceasta școala plăcerii, care lasă pe elevi sclavii capriciilor de moment, sau școala efortului, a datoriei? Răspunsul la această întrebare nu este greu de dat. Pedagogii, cari, pornind dela ideea activității spontane, au cerut libertatea pentru elev de a-și alege singur ocupația, ce-i convine și obiectele de cunoștință, pe baza *plăcerii momentane*, comit o eroare *psihologică și una etică*.

a) *Eroarea psihologică.* Lăsând pe elev în voia capriciului momentan, deși în aparență e liber, îl subordonăm obiectului, căci e continuu determinat de impresiile, pe care obiectele diferite le fac asupra lui. (Copiii în fața a diverse jucării). Dacă, în loc de aceasta, îi cer un *efort*, făcând apel la *elementul eroic* al conștiinței lui — prin convingere — și ambiționându-l să realizeze un *scop*, pun în mișcare personalitatea lui, subordonez obiectele subiectului (adică interesului superior, dictat de conștiință).

Spre exemplu, propun elevului rezolvirea unei probleme mai grele, arătându-i încredere în puterea lui de a o soluționa (elementul eroic). El se ambiționează să o rezolve, și din acest imbold al conștiinței sale por-

nește o activitate intensă bazată pe *efort* (dar nu forțată din afară).

Dacă-l las în mijlocul a o sumă de obiecte, va trece dela unul la altul, — după impresia momentului — va fi deci determinat de obiecte.

a) *Eroarea etică.* Dată fiind *criza morală*, prin care trece societatea timpului nostru, (relaxarea sentimentului moral, tendința spre indiferentism moral, spre lene și parvenitism, tendințe spre dezorganizare, anarhie, criza de muncă în domeniul economic, etc.), e cazul să ne întrebăm, pe baza reflexiei pedagogice asupra vieții morale și sociale, care e metoda cea mai potrivită pentru a ieși din actuala criză morală: școala plăcerii sau aceea a efortului? Metoda, care face din școală o jucărie sau aceea, care oțelește energiile elevului și-i stimulează conștiința datoriei?

De răspunsul, pe care educatorii îl vor da la această întrebare, depinde viitorul neamului nostru.

Partea IV
POLITICA CULTURII



CAP. I.

Ministerul culturii naționale

Se vorbea într'o vreme de o concentrare a tuturor instituțiilor de cultură, în special a celor școlare, la Ministerul Instrucțiunii, care astfel ar deveni *Ministerul Culturii Naționale*.

Așa dar, pe câtă vreme astăzi Ministerul Școalelor înglobează toate școalele de cultură generală și o parte din cele profesionale, — majoritatea acestora din urmă fiind repartizate la alte Ministere—în viitor toate școalele ar intra în domeniul Ministerului Instrucțiunii. Dacă la aceasta adăugăm că și operei de culturalizare extrașcolară, condusă de *Casa Școalelor*, i se va da o extindere mult mai mare, mai ales prin faptul că și societățile culturale particulare își vor avea locul lor în noua organizare, vom considera ca adecuată titlatura de Minister al Culturii Naționale.

Asupra rezultatelor, pe care le-ar putea da noua instituție, înclinăm a fi optimiști, dacă la organizarea ei se va ține seamă și de dificultățile, ce prezintă problema unificării culturii.

Vom arăta, pe scurt, care credem că sunt *avantajele* și *desavantajele*.

1. Un prim mare avantaj ar fi *realizarea unui organism cultural unitar*, în care diferitele centre de acti-

vitatie, — ori câtă diferență specifică ar exista între ele, — să fie în strânsă legătură unele cu altele și astfel cultura să pulseze viguros și liber în toate direcțiile, așa cum sângele circulă în organismul animal. O asemenea organizare armonică ar facilita: școalelor de cultură generală, raportul cu viața socială; școalelor profesionale, contactul cu elementele fundamentale ale culturii generale și învățământului în general relații strânse și variate cu opera de culturalizare a masselor populare.

2. Un avantaj de ordin practic, referitor mai mult la organizarea școlară, este că în învățământul secundar, pe baza unei culturi gimnaziale comune, *am putea institui, în aceeaș școală, secții diferite de cultură liceală (curs superior), unele cu caracter umanist, altele cu caracter profesionist*. Așa, spre exemplu, aceeaș școală secundară ar putea ridica pe pedestalul de cultură generală gimnazială un curs liceal tot de cultură generală, unul comercial, altul agricol, sau industrial, ș. a. m. d.

3. În ce privește propaganda culturală în masele populare dela țară și dela oraș, noua organizare i-ar garanta eficacitatea, prin stabilirea unui scop bine precizat, a unui program de activitate clar și unitar și prin agenții culturale chemați să realizeze programul, pe cari i-ar oferi în special școala (institutori, profesori secundari, universitari). Dacă până acum s'a vorbit de o *extensiune universitară*, în sensul unei lărgiri a sferei de activitate a Universității, prin opera de culturalizare, pe care profesorii acestei instituții ar întreprinde-o în jurul centrului universitar, de acum înainte ar fi vorba de o *extensiune școlară*, în sensul că *toate* instituțiile școlare, — de grad primar, secundar sau superior, — ar fi chemate să contribuie la acțiunea de extindere a culturii. În felul acesta, *s'ar stabili o corelație, nu numai între diferitele centre de propagandă culturală, dar și între cultura intra-școlară și cea extra-școlară*. Bine înțeles, nu trebuie să mergem cu entuziasmul pentru culturalizarea masselor atât de departe, încât să-i fa-

cem pe profesori a-și neglija îndatoririle lor din launtru școlii, căci oricum am privi problema culturii, *factorul esențial de răspândire al luminii rămâne tot școala.*

Să trecem acum la *desavantajele* mai însemnate ale noii organizări.

1. Prin înglobarea tuturor școlilor cu caracter profesional în Ministerul Instrucției, *se reduce considerabil contactul acestora cu centrele de activitate comercială, industrială, agricolă, în care va trebui să se desfășoare activitatea viitoare a absolvenților acelor școli.* Ministerele de Industrie, Agricultură, Lucrări Publice facilitează acest contact al școlilor dependente de ele cu realitățile.

2. *Se va reduce simțitor sprijinul acordat școlilor speciale.*

Până mai eri, spre ex., Academia de Comerț era copilul răsfățat al Ministerului de Industrie și Comerț. Dovada o avem prin palatul splendid al acestei instituții, realizat în 2 sau 3 ani. Devotamentul Rectorului Academiei și dărnicia unor mari instituții comerciale și industriale ar fi fost stânjenite, poate chiar zădărnice, dacă Ministerul ar fi refuzat concursul său. De asemeni, Școala Politehnică a fost un copil bine îngrijit al Ministerului Lucrărilor Publice, ceace explică în mare parte promptitudinea, cu care s'a completat localul acestei instituții, laboratoriile și atelierile, de care dispune. De când însă aceste instituții și altele similare au devenit copii adoptivi ai Ministerului Instrucțiunii, care și așa are prea mulți copii de îngrijit, evident că afecțiunea și sollicitudinea sa, trebuind să se distribue la prea mulți, partea, care va reveni fiecăruia, va fi mult mai mică.

3. Un al treilea *desavantaj*, pe care-l accentuează unii adepți ai separației complete între școlile de cultură umanistă și cele profesionale, dar care, după părerea noastră, poate fi mult redus, ba chiar înlăturat, este *turburarea atmosferei de idealism a școlii clasice*

umaniste, prin contactul ei prea apropiat cu utilitarismul școlii profesionale.

Reducerea considerabilă a acestor desavantaje și accentuarea avantajelor menționate mai sus, credem că s'ar putea realiza, dacă am reuși să coordonăm diversele și variatele instituții școlare, fără a stânjeni prea mult independența lor de acțiune; dacă, cu alte cuvinte, am ajunge a acorda *cât mai multe drepturi de manifestare și dezvoltare individuală* fiecărui gen de școală, garantând totuși posibilitatea unei complete armonizări între diferitele genuri.

Cu o asemenea „*armonie prestabilită*”, credem că centralizarea va putea da roade bune.

Știința pedagogică și administrația școlară.

Constatăm adeseori opoziție între măsurile, pe care le iau organele școlare administrative, și principiile științifice, care ar trebui să condiționeze în mod continuu toate actele de îndrumarea învățământului. De altfel, această disarmonie se observă și în alte ramuri administrative, **cu** deosebire însă că, pe domeniul activității școlare, rezultatele se produc foarte târziu, ceea ce nu e cazul pe celelalte domenii.

În unele ramuri de activitate, nesocotirea științei are consecințe imediate, grave și foarte impresionate pentru publicul mare: la ce dezastru ne-ar duce, spre exemplu, nerespectarea legilor tehnice în administrația căilor ferate, sau amestecul organelor pur administrative în conducerea tehnică! În domeniul educației și al culturii însă, consecințele erorilor se manifestă târziu, iar atunci când se manifestă, — oricât de grave ar fi ele pentru existența și viitorul întregului neam, — legătura dintre fenomenul efect și cauzele atât de îndepărtate, care l-au produs, e greu de stabilit, mai ales pentru cei, cari nu au pregătire specială.

În actuala organizare, devenită rutinară a administrației școlare, care datează de multă vreme, conducătorul suprem al școlii, oricât de bine intenționat ar fi, **greu** ar putea face să pătrundă spiritul științific

în diversele oficii ale acelei administrații. Dar nici nu putem admite că problema este insolubilă. S'o cercetăm deci mai de aproape.

Principial, sunt două soluții posibile: sau îndrumarea științifică și conducerea administrativă se organizează, conlucrează și pot deci fi atribuite aceluiași persoane; sau le separăm, și atunci acordăm *unor* persoane stabilirea normelor conducătoare pe baze, științifice și *altor* persoane, punerea în aplicare, deci executarea normelor stabilite.

Să analizăm fiecare soluție în parte. Prima soluție, conexarea științei cu administrația, prezintă următoarele dificultăți: *a)* Administrația răpește atât timp și consumă atâta energie, celui care o exercită, încât îi face aproape imposibile preocupările științifice; *b)* Știința dă spiritului nostru un imbold spre activitatea productivă creatoare, diametralmente opusă tendinței spre rutină, pe care în mod firesc o provoacă administrația; *c)* O administrație subordonată științei presupune la cel ce administrează *convingeri personale cu efect practic*. Inșă unui funcționar inamovibil nu-i e permis să lucreze conform propriilor sale convingeri, căci miniștrii se schimbă și funcționarul trebuie să accepte principiile variabile și adeseori opuse ale diverșilor conducători supremi.

Intr'un singur caz, știința și administrația ar putea fi conexate și anume, dacă persoanele conducătoare nu ar fi funcționari de carieră inamovibili, ci oameni de știință, cari ar lucra la îndrumarea învățământului numai atâta vreme cât concepțiile lor s'ar armoniza cu acelea ale ministrului.

Astfel s'ar înlătura și situațiile dificile moralmente ale acelor, cari, lipsiți fiind de convingere, caută să se adapteze la concepții opuse; și rezervele tacite, care se opun unor realizări prompte, și pasivitatea inerentă unei atitudini lipsită de convingere.

Obiecțiunea, ce ni s'ar aduce, pornind dela *principiul continuității* în activitatea de conducere a școalei,

nu e valabilă, dacă îmbinăm știința cu administrația, căci ministrul nu rămâne același, iar concepția despre lume și viață, despre problemele sociale și naționale diferă după personalitatea fiecărui ministru, ceea ce exclude o continuitate de ordin *principlal*. Argumentul e considerabil întărit și de fapte; e suficient să comparăm între ele numai proiectele de reformă școlară, care s'au produs dela războiu până azi.

Continuitatea, prin inamovibilitatea conducătorilor, poate exista *numai în administrația școlară*, dar atunci trebuie, în mod necesar, să separăm administrația de știință. În acest caz, funcționarii, chiar cei superiori și conducători, sunt *executanți*, ai unor dispoziții stabilite de ministru, cu colaborarea oamenilor de știință. Rolul funcționarului în acest caz ar fi de a transmite școalelor, pe care le administrează, normele *stabilite* de persoane competente. Toate indicațiile metodice, toate recomandările de cărți didactice, sau de cărți pentru completarea studiilor și lectura particulară a elevilor s'ar stabili de către forul științific. În timpul, când acesta discută problemele, care trebuie soluționate, conducătorii administrației au un rol informativ, întrucât dispun de materialul de fapte necesar coordonării științei cu realitățile. Acest sistem, al separării de atribuții între știință și administrație, prezintă și marele avantaj de a garanta un *minimum posibil de continuitate în fundamentarea științifică* a îndrumării învățământului, prin sugestia continuă, pe care știința, neinfluențată nici de politică, nici de rutina administrativă, ar exercita-o asupra conducătorilor supremi ai școlii, mai ales când aceștia sunt ei înșiși oameni de știință.

Aceștia, prin colaborarea lor cu știința, ar fi puși fa adăpost față de orice bănueli și insinuări. că în activitatea lor ar putea să fie influențați de cerințe politice, sau de sugestiile venite dela persoane uneori sincere, dar nu destul de competente, alte ori determinate de interese străine de învățământ.

Colaborarea continuă a științei ar fi și pentru opi-

nia publică o garanție că educația tineretului nu e determinată în primul rând de influențe politice, sau de scopuri cu caracter personal.

Evident că efectul binefăcător al concursului, pe care știința l-ar acorda conducătorilor școlii, depinde și de felul, cum ar înțelege administrația acest concurs. A cere „avizul” oamenilor de știință, fără a avea intenția serioasă de a ține seamă de el, ci numai spre a îndeplini o formalitate, este o pierdere de timp pentru administrație, care, în cazurile acestea, își are planurile de mai înainte făcute, și răpirea dela muncitorii intelectuali a unui timp și a unei energii, care sunt foarte prețioase. *Decât o asemenea colaborare iluzorie, mai bine nici una.*

Așa dar, dacă vrem să ieșim din stadiul unor proceduri empirice, lipsite de orice fundamentare științifică, avem *principial* două posibilități; *de fapt* însă, una singură. În adevăr, în principiu, putem impune un spirit științific, administrației noastre școlare, sau punând în fruntea diverselor oficii administrative oameni de știință, cari rămân definitiv devotați științei și nu rămân administratori decât temporar; sau, separând cele două atribuții, cea științifică și cea administrativă, și menținând în acest caz inamovibilitatea persoanelor, cărora le este atribuită administrația.

În modul acesta, ar fi garantată continuitatea în conducerea administrativă și progresul continuu în îndrumarea pedagogică a învățământului.

Această a doua soluție e singura posibilă *de fapt*, căci prima presupune înlăturarea inamovibilității și a unor drepturi câștigate, garantate prin lege.

Dar oricare ar fi soluția, va trebui cândva să introducem atmosfera științifică în biourourile pline cu hârtii de rezolvat și cu solicitanți interesați și interesați.

Recunoaștem că o asemenea operă nu e ușor de realizat, iar succesul presupune, la cel care ar încerca să o înfăptuiască, respect pentru știință, dragoste sinceră de școală și multă energie.

Centralizarea pedagogică a învățământului

I. Introducerea. — II. Rolul unui organ științific central, în privința îndrumării metodelor. — III. Observări asupra funcționării organului central, pentru aprobarea de manuale didactice. — IV. Necesitatea unui singur organ de îndrumare pedagogică pentru metode și manuale.

I. Ministerul Instrucției, fiind organul superior de conducere a învățământului, are de îndeplinit un îndoit rol: pe deoparte, 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 condiționată de împrejurări locale, pe când îndrumarea pedagogică serioasă presupune o concepție științifică bine întemeiată și un ideal moral valabil pentru toate școalele de aceeași categorie, independent de contingentele locale. Așa dar: descentralizarea pentru administrația școlară, centralizarea pentru îndrumarea pedagogică a învățământului. De aceea din urmă, ne vom ocupa în deosebi în capitolul de față.

II. 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 s'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 aceloră, cari, necunoscând suficient principiile psihologice și pedagogice, și găsimd incomod să-și impue efortul necesar pentru a le aprofunda, se lasă conduși de capriciul momentului sau imaginează o metodă „*proprie*”, lipsită de baza științifică, numai din pretextul de a lăsa să se creadă că sunt „personalități”.

De asemenea, nu putem lăsa școala pe mâna doriitorilor 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 specialiști, din țară sau din străinătate, sau dela profesori, cari practică diferitele metode în învățământul nostru. În legătură cu acest organ central, rolul inspectorilor școlari ar fi dublu: pe deo parte, de a lămuri, prin conferințe, colloquii, indicații bibliografice, etc. normele metodice stabilite de organul central, — tuturor profesorilor, cari 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.

III. 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 e 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, Ministerul numește comisii de specialiști, (cari din nefericire sunt de multe ori specialiști numai în materia respectivă, nu și în pedagogie) 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 altă parte, aprecierilor acelor 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 comisiei, 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 censorii 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 împlicinat, 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 însărcinare secundară, unuia dintre serviciile centrale ale Ministerului, oricât de distinși ar fi membrii, cari îl constituiesc, ci numai unei comisii de pedagogi specialiști, cari, pe lângă cunoașterea realităților din învățământul nostru, să manifeste un interes viu pentru problemele pedagogiei.

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*.

Astfel, unele manuale de literatură încep capitolele mari prin caracterizarea generală și abstractă a unei epoci sau a unui autor și termină cu citarea fragmentelor caracteristice din operele originale, fragmente, care ar fi trebuit să pregătească în mod concret, — deci prin contactul direct cu realitatea literară, — stabilirea notelor caracteristice și prin urmare să le *preceadă* pe acestea.

De asemenea, unele *cărți de citire*, pentru învățământul primar sunt astfel alcătuite, încât nu țin seamă suficient nici de interesele speciale ale fazei de dezvoltare psihică, prin care trece elevul, nici de fondul apercetiv al elevilor, din mediuri deosebite, nici de interesele naționale de o importanță covârșitoare în momentele actuale. Tot cu privire la cărțile de citire, menționăm lipsa de orientare, uneori, alteori orientarea greșită în alegerea sau compunerea povestirilor menite să servească drept material concret, pentru formarea convingerii și sentimentelor morale. Astfel, din foarte multe povestiri, se desprinde cu toată tăria încrederea oarbă în fatalitate și întâmplare. Cele mai multe din personagiile povestirilor sunt înfățișate ca jucând roluri, pe care nu și le creiază prin virtuțile lor personale, ci datorită soartei sau întâmplării. Este evident însă că povestirile, al căror fond e fatalist, nu contribuiesc deloc la formarea personalității, pe care orice educator conștient o dorește cu toată căldura. Asemenea povestiri trebuiesc înlocuite cu altele, din

care să se desprindă un fond determinat de voința personajilor și care cultivă astfel formarea virtuților personale și active, — singurele, care duc la formarea personalității. În acelaș timp, fondul multora din povestirile morale cuprinse în cărțile de citire de astăzi este prea utilitarist. Prin el, se cultivă deadreptul admirația elevilor pentru indivizi și prea puțin pentru moralitatea în sine. În împrejurările actuale de accentuată criză morală în societatea noastră, credem că datoria școlii este de a evita cu orice preț cultivarea utilitarismului în sufletele elevilor. Și aceasta se poate face, fără nici o îndoială, între altele, prin alegerea povestirilor morale lipsit de orice colorit utilitarist.

În cărțile de citire actuale, abundă povestirile cu caracter utilitarist.

Iată, de exemplu, povestirea „Maica Domnului și copilul milos”. Aci se arată cum un copil, după ce ajută pe un altul, primește îndată răsplata: Maica Domnului a scos o pâine de grâu albă și mare, cât o roțiță de plug și întinzând-o băiatului, îi zise:

„Na, puiule, că cine dă, lui își dă! Tu ai dat și eu îți întorc acum darul înapoi, ca să ai pe un timp măi îndelungat ce mânca!”

Coloritul utilitarist al povestirii este evident.

La aceste câteva observații asupra fondului, credem necesar să adăugăm una în privința *forme*.

Terminologia utilizată și construcția frazei e lipsită de elementul plastic, concret, singurul adecuat vârstei copilăriei.

Nu mai vorbim de lipsurile de ordin tehnic: hârtie inferioară, literă prea mică, greșeli de tipar, ilustrații lipsite de estetică și claritate, etc.

Pentru realizarea unei cărți de citire, care să corespundă tuturor cerințelor pedagogice, morale și estetice ne vom adresa pedagogului sau scriitorului: *pedagogism sau estetism?*

Rolurile lor credem că s'ar putea precisa astfel: scriitorul să dea conținutul și elementul estetic, orien-

tate însă după cerințele pedagogice. Inițiativa e bine să pornească dela pedagog, care, pe deoparte, va selecționa pentru manualul didactic ceea ce găsește mai potrivit scopului educativ, iar pe de altă parte, va provoca noi producții literare, în vederea realizării unor scopuri mai apropiate.

Astfel, pentru întocmirea povestirilor morale, pe care trebuie să le cuprindă cartea de citire, pedagogul are la îndemână două căi: sau va alege din literatura existentă, ceea ce i se pare mai potrivit în lumina normelor morale, pe care și le fixează, sau se adresează scriitorului, cerându-i să construiască ceva nou, orientându-se după acele norme.

La această operă realizată de scriitor, dar direcționată de pedagog, vor contribui în primul rând scriitorii români, *dar nu exclusiv*.

Scriitorii români sunt mai aproape de experiența și interesul elevului român. Și nu mai încapă îndoială că ei sunt în deosebi chemați la această operă. Dar sunt și cărți străine, care au o valoare educativă *pentru toate neamurile*, ca de ex. cele ale lui Foerster, pe care, în timpul din urmă, administrația noastră școlară... le-a exclus din învățământ.

Și această ostracizare a operelor lui Foerster (cel mai de seamă reprezentant al pedagogiei morale contemporane) se face tocmai în momentul, când s'a afirmat prin lege necesitatea unei accentuări a educației morale în școlile secundare.

Dacă manualele s'ar întocmi, nu după imaginația capricioasă a fiecărui autor, ci după cele mai bune criterii pedagogice, atunci n'am avea să ne mai plângem de lipsurile lor. Dar pentru aceasta, organele de control al manualelor didactice ar trebui să fie cât mai familiarizate cu principiile pedagogice, sau cel puțin să manifeste interesul de a le cunoaște.

IV. In discuțiunile de mai sus, am separat chestiunea metodelor, de aceea al manualelor didactice, de oarece, pentru selecționarea acestora din urmă, avem

un început de centralizare cel puțin formală, pe câtă vreme îndrumarea privitoare la metode este aproape inexistentă la Ministerul Instrucțiunii.

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 deci directiva dată autorilor de cărți didactice 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 didactice, ci va trebui să avem un singur organ de îndrumare pedagogică alcătuit în chip unitar și format din persoane competente și sustrate contingențelor politice.



CAP. IV.

Institutul Pedagogic Român ¹⁾

I. Necesitatea Institutului Pedagogic. - II. Ființa și rolul Institutului.—
III. Organizarea Institutului.

I.

NECESITATEA INSTITUTULUI.

E unul din semnele cele mai îmbucurătoare ale vremii, că problemele de educație și învățământ preocupă din ce în ce mai intens societatea românească.

Toți, cei cari se gândesc la realizarea unei societăți viitoare mai bune, își dau îndată seama că nu se poate păși spre aceasta decât printr'o soluționare cât mai științifică a problemelor de asemenea natură.

Din dorința de a se ajunge la această soluționare, se critică sistemele de organizare, trecute și prezente ale educației și învățământului, și se schițează cu entuziasm și optimism altele pentru viitor.

Una din criticile aduse mai des diverselor reforme școlare dela noi este că acestea, fiind în parte împrumutate, nu se potrivesc în destul realităților, la care se aplică.

În adevăr, în epoca de constituire a statului român modern, a trebuit să se împrumute dela alte neamuri mai înaintate multe elemente pentru instituțiile, cu care avea să se modernizeze sŃatul român.

1) Studiu scris cu ocazia înființării Institutului Pedagogic Român.

Printre elementele de împrumut, au fost în mare măsură și cele referitoare la organizarea școlară.

Dar în loc să se fi împrumutat din alte părți numai principiile științifice, care au valabilitate generală, iar aplicarea lor să se fi făcut în legătură cu realitățile dela noi, s'au împrumutat deodată cu principiile și realizările de principii, sub formă de organizare și legi școlare. Aceasta o constată, între alții, chiar marile om de școală Spiru Haret, care spune astfel în raportul său către Minister, la 1884: „Legea școlară din 1864 e concepută pe o scară nepotrivită cu mijloacele țării noastre, iar diferitele ei părți nu se țin destul de bine între dânsese”.

Sub influența unor asemenea legi școlare, sufletul tinerelor generații ale neamului nostru evident că a fost stingherit în desvoltarea sa; unele resorturi ale lui au fost innăbușite, iar altele au rămas nevalorificate.

Dintre pricinile, care au determinat această stare de fapte, se pot numi două mai importante: dorința vie de a vedea cât mai repede viața noastră școlară așezată pe temelii moderne, și mai ales insuficienta cunoaștere a realităților dela noi, a căror modernizare se intenționează.

În urmă, n'au lipsit bunele intenții și eforturile de a pune în acord principiile pedagogice cu realitățile. Aceste eforturi au format chiar un fir conducător al mai tuturor reformelor școlare.

Dar, pentru a face adaptarea principiilor la realități, trebuiesc bine cunoscute și unele și altele.

Principiile și sistemele pedagogice au început să fie din ce în ce mai bine cunoscute; realitățile sufletești și sociale ale neamului nostru nu însă în mod suficient. Și aci este pricina pentru care încă nu s'au adaptat în deajuns principiile la realități. Sunt însă și cazuri, în care această adaptare nu se face din cauză că cei chemați s'o facă nu cunosc principiile și spre a ocoli dificultatea unei aprofundări științifice a diverselor probleme, stabilesc drept normă conducătoare separarea realităților de principii.

In viitor, spre a înfăptui reforme școlare sănătoase, *trebuie să facem o importantă schimbare de metodă; să ne îndreptăm privirea în aceeași măsură spre realitățile dela noi, ca și spre principii. Să ne gândim neconținut că pentru aplicarea rodnică a celor mai bune principii nu este deajuns numai bună lor cunoaștere, ci trebuiesc cunoscute tot așa de bine și realitățile cărora se aplică.*

Dar cunoașterea acestor realități cere o activitate, pentru care forțele individuale izolate rămân neîndestulătoare.

Ea nu se poate realiza decât printr'o muncă întreprinsă cu forțe numeroase, organizate după un plan bine chibzuit și urmărit cu statornicie vreme îndelungată. Până acum, ne-a lipsit această organizare a forțelor și inițiativelor pentru a întreprinde o asemenea muncă.

Singurul, care ar fi putut face acest lucru, ar fi fost Ministerul Instrucțiunii. Dela el s'ar fi așteptat concentrarea și organizarea forțelor izolate pentru această muncă de lungă durată; dar n'a putut s'o facă nici el, din mai multe motive. Unul stă în împrejurarea că Ministerul e supus contingențelor politice. Conducerea lui se schimbă des; unii pleacă, alții vin, și cei cari vin n'au totdeauna intenția de a continua opera predecesorilor, chiar atunci când sunt convingși că aceștia au apucat pe cale bună. Ambiția de a-și „personaliza” activitatea îi îndeamnă să calce alături de calea începută; în felul acesta, se întrerupe continuitatea și fără ea, opera de cunoașterea temeinică a realităților nu se poate înfăptui.

Alt motiv, care a împiedicat Ministerul dela această înfăptuire se datorește împrejurării că Ministerul este ținut să lucreze în cadrul fix al anumitor legi și dispoziții. Apoi, biurocratizat, turburat și aglomerat de cereri, din care multe nedrepte și exagerate și măi toate *urgente*, Ministerul este lipsit aproape complet de inițiativa și de putința de anticipare în studierea și so-

luționarea problemelor. El nu pregătește din vreme date și soluții pentru probleme întrevăzute, ci așteaptă ca problemele să fie puse și apoi începe să adune în pripă material pentru deslegarea lor.

Singura posibilitate, care-i rămâne în fața acestei situații, este să numească comisii ad-hoc. Admițând cazul fericit că acele comisii ar fi formate din persoanele cele mai competente, — ceea ce nu se poate întâmpla totdeauna, fiindcă la numirea lor intervin ușor și considerații streine de probleme școlare, — acele comisii încă nu-și pot împlini menirea pe deplin. Întâiu, pentrucă în comisii se pot numi persoane, între care nu există unitate de vederi; de aci sforțări pentru compromisuri. În al doilea rând, comisiile sunt ținute să lucreze în grabă, de oarece sunt numite de obicei cu termen, și în al treilea rând, multe din datele necesare studiului problemelor, ce se pun, nu se pot aduna decât atunci când se ivesc dela sine; iar fiindcă atunci când s'au ivit n'au fost adunate și sistematizate de nimeni, comisiile nu le mai pot găsi nicăeri și astfel sunt nevoite să conteze pe date și cunoștințe imaginare. Prin această, evident că multe din concluziile, la care se ajunge, sunt lipsite de siguranța științifică și străine de realitate. Iar ministerul se vede pierzându-se în rezolvirea chestiunilor mărunte și scapă orientarea în mare asupra problemelor importante.

O politică de reforme școlare serioase și de culturalizare intensivă și extensivă, așa cum se cere neamului nostru în prezent, trebuie să fie însă bine întemeiată pe realități și pe convingeri științifice, nu imaginare.

Așa încât, ceea ce n'a putut face în acest scop nici inițiativele și forțele izolate și nici oficialitatea, trebuie să facă, — spre folosul școalei românești și spre rodnicia reformelor, ce i se plănuiesc, — o instituție născută și susținută din spontaneitatea și inteligența celor mai competenți oameni de școală, și care ar urma să fie un *Institut Pedagogic Român*.

II.

FIINȚA ȘI ROLUL INSTITUTULUI

Institutul Pedagogic Român trebuie să fie prin urmare un focar, în jurul căruia să se concentreze inițiativele și forțele oamenilor de școală, cari doresc să conlucreze *sine ira et studio* la pregătirea și rezolvirea fericită a numeroaselor probleme de educație și învățământ, în lumina principiilor pedagogice, dar pe baza realităților dela noi.

Asemenea institute există deja în țările cu îndelungată tradiție de cercetare științifică în problemele de educație și învățământ și au fost sanctuarele, în care, printr'o conlucrare sinceră și însuflețită de pasiunea adevărului, s'au elaborat principiile pentru reforme școlare sănătoase.

Un astfel de institut este „Zentral Institut für Erziehung und Unterricht” din Berlin, în care s'au pus bazele reformei școlaii germane după război.

Pe domeniul activității pedagogice dela noi, Institutul Pedagogic Român apare ca o continuare și o întregire necesară a activității desfășurată până acum, pe deoparte de Administrația Casei Școalelor, iar pe de alta de Seminarul de Pedagogie Teoretică dela Universitatea din București.

În adevăr, încă din 1910, Casa Școalelor, înțelegându-și rolul său de sprijinitoare a operei de organizare și extindere a învățământului și culturii poporului, a înființat în București un Muzău Pedagogic și o Bibliotecă Pedagogică.

Rolul Muzăului va fi de a ne da o cunoștință limpede a progreselor; pe care le-a făcut învățământul și școala românească dela început și până azi; iar Biblioteca Pedagogică, ce numără în prezent, — datorită interesului și sprijinului deosebit, pe care i-l acordă în continuu Casa Școalelor, — peste 24000 volume, majoritate de specialitate pedagogică, — este un cen-

tru permanent de instrucție pentru corpul didactic, procurându-i cărți și reviste, prin care poate să se pună în curent cu progresele pedagogice din alte țări.

Pe de altă parte, Seminarul nostru de Pedagogie Teoretică din București desvoltă de mai mulți ani o activitate științifică bine organizată, punând în discuție cele mai importante și actuale chestiuni de pedagogie. Intre altele, a discutat pe larg problema *Școlii active*, iar rezultatele au fost publicate în „Buletinul Seminarului de Pedagogie Teoretică, București, 1925”, despre care, unul din iluștrii reprezentanți ai pedagogiei contemporane, Ad. Ferrière, se exprimă elogios, arătând că studiile despre Școala Activă făcute de studenții Seminarului de Pedagogie și publicate în buletin au dovedit că studenții români arată o pregătire rar atinsă de către studenții universitari. „Nu cunosc—zice Ferrière — altă Universitate din Europa, care să se fi consacrat în mod așa de aprofundat acestui studiu¹⁾”.

Institutul Pedagogic Român apare prin urmare ca o continuare și o întregire foarte necesară a acestor instituții: a Muzeului Pedagogic, a Bibliotecii Pedagogice și a Seminarului nostru de Pedagogie Teoretică din București.

Muzăul Pedagogic va avea rolul să ne înfățișeze oarecum dovezile despre realizările din învățământul românesc. Prin Muzău, se va face un contact mai strâns cu *realitatea*.

Biblioteca Pedagogică ne pune în contact cu principiile și ideile pedagogice cele mai noi. Ea reprezintă *elementul teoretic*.

Iar Seminarul de Pedagogie *pregătește* în continuu *elementele*, care să se preocupe de chestiunile de pedagogie.

Institutul Pedagogic Român este deci o sinteză a celor trei instituții: Muzeul Pedagogic, Biblioteca Pedagogică și Seminarul de Pedagogie Teoretică. El tre-

1) A se vedea „Pour l'ère nouvelle”, No. Avril, 1926,

bue să fie o forță vie, care să facă în chip permanent legătura strânsă între teorie și realitate; prin mijlocirea lui, se vor direcționa realitățile în sensul indicat de teorie și se vor face teoriei convenitele adaptări la realitate. În acelaș timp, studenții Seminarului de Pedagogie, deveniți profesori și răspândiți în toate părțile țării, vor continua, ca membrii ai Institutului, activitatea și metoda de lucru deprinse la Seminar, contribuind atât la rezolvirea problemelor școlare, care interesează neamul nostru, dar și la ducerea mai departe a științei. Inițiativele, care se manifestă și acum în această direcție, s'ar susține reciproc și s'ar organiza mult mai bine în cadrul Institutului, printr'o diviziune sistematică a muncii.

Tot deodată, dispunând de aceste elemente, care nu trebuiesc separate — *realitate, teorie și forțele vie*, cari să le pună în contact, — Institutul va organiza din timp și fără pripă adunarea materialului și studierea problemelor mai importante, pe care le cred de actualitate membrii Institutului, iar rezultatele acestor studii, făcute fără presiunea evenimentelor și fără dorința de a servi anumitor interese imediate, ci într'un spirit larg de obiectivitate științifică, ar putea sta în permanență la îndemâna celor, cari ar avea nevoie de ele.

Astfel conceput, Institutul Pedagogic Român are prin urmare menirea de a concentra în juru-i, pe cei cari se preocupă în mod deosebit de școală și cultură și cu ale căror forțe unite ar întreprinde studiul și rezolvirea problemelor de educație și învățământ, care interesează în primul rând neamul nostru, apoi știința în genere, și ar reprezenta în acelaș timp, o instituție de continuitate pe baze științifice a preocupărilor de asemenea natură.

III.

ORGANIZAREA INSTITUTULUI

Ca să corespundă cât mai bine menirii sale, institutul și-a organizat munca pe grupe de probleme, urmând ca fiecare din ele să formeze obiectul de preocupare, al unei secțiuni a Institutului. Principiul, care s'a avut în vedere, în această împărțire în secțiuni, a fost ca, în cadrul acestora, să fie adunat și studiat materialul necesar rezolvării tuturor problemelor, care se pun în educația și învățământul nostru.

Ținând seamă de acest principiu, Institutul și-a început activitatea — deocamdată — în cadrul următoarelor secțiuni, rămânând ca numărul lor să poată fi mărit, după posibilitățile de lucru ale Institutului.

1. *Secția pentru studiul individualității școlarului român.* În centrul preocupărilor pedagogice din ultimul timp, în toate țările, se accentuează tot mai mult problema individualității școlarului și a metodelor de cunoașterea ei. Și cu drept cuvânt, de oarece cunoașterea individualității este una din condițiile esențiale pentru deplina reușită a educației și învățământului; numai cunoscând-o îndeajuns, acestea i se pot adapta mai bine. Tot așa de importantă este cunoașterea individualității, pentru selecționarea celor bine dotați și pentru orientarea profesională; în amândouă aceste probleme, se întrevește un adânc respect față de viața omului și o utilizare cât mai rațională a puterilor lui.

Dar, după cum fiecare individ are individualitatea lui bine distinctă de a oricărui altul, tot așa se poate spune că, în genere, elevul român are o individualitate distinctă de a oricărui elev de altă națiune. Rolul cercetărilor întreprinse de secțiunea pentru studiul individualității e tocmai de a prinde și a înfățișa *psihograma elevului român.*

Asemenea cercetări se fac și la Seminarul nostru de Pedagogie Teoretică.

Pentru temeinicia rezultatelor, cercetările s'au extins asupra unui număr cât mai mare de elevi din mai multe părți ale țării. Aceasta e menirea secțiunii pentru studiul individualității. Reușind să ne dea psihograma elevului român, vom vedea cum, pe baza ei, multe din datele psihologiei generale și din principiile pedagogiei capătă noi precizări și, prin aceasta, o mai mare putință de adaptare la realități.

2. *Secția pentru studiul organizării școlare, a metodelor de educație, etc.*, are menirea să studieze diferite categorii de școale și articulația dintre ele, potrivite individualității elevilor și cerințelor vieții sociale, programele și orariile corespunzătoare acestor cerințe, metodele de educație și învățământ cele mai potrivite individualității elevilor și scopului urmărit, pregătirea corpului didactic după condițiile, în care să lucreze, și în sfârșit studiul materialului didactic cel mai potrivit condițiilor subiective (elevul) și obiective ale educației și învățământului. În cadrul studiului materialului didactic, se dă o deosebită importanță studiului condițiilor, care ar înlesni tineretului școlar procurarea de cărți bune și mai puțin costisitoare.

3. *Secția de statistică și informații*. Ea are rolul de a da o îndrumare sigură politicii școlare și culturale, întemeind-o pe cât mai riguroase și mai numeroase date statistice. Menirea ei este de a ține în permanență centralizate datele numerice, privitoare la mișcarea (creșterea și descreșterea) tineretului școlar, la numărul membrilor corpului didactic, al școlilor, etc., cu scopul bine precizat de a prevedea, pe baze statistice, nevoile viitoare în ce privește numărul școalelor, al personalului didactic, etc.

O politică școlară și culturală de realități trebuie să-și facă din statistică un fundament sigur.

Știindu-se, de pildă, numărul copiilor născuți în fiecare an, sau al copiilor în vârstă de școală, se poate prevedea aproape cu siguranță numărul de școli, de fiecare categorie, necesar peste 10—15 ani, și de aci,

numărul personalului didactic trebuincios pentru fiecare categorie de școale.

Pe baza unor astfel de cunoștințe, se pot lua măsuri de pregătirea din timp a personalului didactic, evitându-se situațiile cu totul păgubitoare de a avea școli, fără personal pregătit ad-hoc sau personal pregătit fără școlile, la care să funcționeze.

În al doilea rând, secția statistică și de informații centralizează datele asupra diferitelor profesii din viața socială, asupra lipsei sau abundenței de personal pentru fiecare profesiune și deci asupra perspectivei viitoare a ei pentru a înlesni tineretului o orientare sigură spre diferitele categorii de școli, potrivit individualității fiecărui tânăr, dar și cerințelor vieții sociale.

În prezent, această orientare se face cu totul pe dibuite și la întâmplare, din pricină că lipsește centralizarea datelor, de care vorbeam mai sus, sau nu sunt aduse la cunoștința tineretului. Acesta se orientează spre unele profesii, cărora le-a ieșit nume de rentabilitate, fără a ști de pildă, ce concurență aprigă îi așteaptă pe viitorii profesioniști, înăuntrul acestor profesii și ce păgubitoare sunt pentru viața socială situațiile, în care echilibrul firesc între diverși profesioniști nu este păstrat.

Orientarea profesională a tineretului nu este numai o chestiune de aranjament individual, ci o mare problemă, în care sunt angajate în primul rând interesele societății. Grămădirea tineretului spre unele categorii de școli și părăsirea altora (de ex., în prezent grămădirea tineretului spre școlile, care pregătesc pentru funcția de conducere în viața socială și părăsirea școlilor, care pregătesc pentru funcțiunea de producție) sunt fenomene, care vor da naștere mai târziu la perturbări sociale, ce nu vor putea fi reparate decât cu mari jertfe individuale și pierderi sociale. *Interesul neamului nostru este însă ca să se facă cea mai rațională utilizare de forțe umane și să se evite cu orice preț risipa lor.*

De aceea, secția statistică și de informații va publica un buletin anual, în care să se arate numărul profesioniștilor pe profesii, cerințele și perspectivele, probabilele locuri disponibile în cadrul fiecărei profesii, precum și condițiile de admitere în fiecare fel de școli. La nevoie, va face chiar propagandă, pentru anumite categorii de școli, spre care tineretul nu se simte atras, fiindcă nu le cunoaște însemnătatea, dar a căror utilitate socială statistică o întrevește sigur.

Secția statistică pune prin urmare siguranța cifrelor în locul dibuelilor în politica școlară și ajută la orientarea tinerilor spre locurile potrivite cu aptitudinile fiecăruia și cu cerințele vieții sociale.

4. *Secția de relații și propagandă.* Are menirea să răspândească în afară rezultatele, la care s'a ajuns în Institut și să pună Institutul în legătură cu institutele similare din străinătate.

Legăturile cu institutele similare din străinătate reprezintă un mijloc foarte important, atât pentru informarea noastră despre cece se petrece în alte părți, cât mai ales pentru propaganda în străinătate, despre cece se petrece la noi, așa încât trebuiesc bine întreținute.

Am făcut începuturi și în acest sens. În urma invitației Biuroului Internațional pentru Educația Nouă din Geneva de a aduce acestuia și colaborarea României, am răspuns afirmativ și Biurul Internațional a primit cu cea mai vie satisfacție acest răspuns.

În scopurile de mai sus, secția de relații și propagandă se servește de o revistă ¹⁾ în care se consemnează rezultatele, la care se va fi ajuns în urma discuțiilor. Tot secția de relații și propagandă va organiza în fie-

1) În prezent *Revista Generală* aduce cele mai bune servicii cercetărilor pedagogice și întreține și legăturile cu străinătatea.

care an conferințe pentru ținerea publicului în curent cu problemele pedagogice, de care se ocupă Institutul, precum și cursuri de perfecționare, pentru membrii corpului didactic.

Asemenea cursuri, impuse și prin lege pentru membrii corpului didactic primar (Art. 306 din regulamentul legii învățământului normal primar) vor trebui să fie compuse din cicluri de prelegeri, fiecare ciclu constituind un tot unitar și reprezentând o anumită specialitate din domeniul culturii generale și profesionale.

Alegerea cursurilor, precum și a diferitelor chestiuni, care ar intra în cadrul fiecărui curs, s'ar face ținând seama, nu de înclinațiile personale ale profesorului însărcinat să le predea, ci de condițiunile culturale necesare pentru o îndrumare serioasă a membrilor corpului didactic în școală și în societate.

În afară de aceasta, programul cursurilor trebuie să fie pregătit din vreme, și fiecare ciclu încredințat unei persoane îndatorată a și-l pregăti în așa fel, încât să nu facă din el un curs de repetiție, ci de adevărată perfecționare și de înălțare sufletească. De asemenea, se va avea în vedere ca, în aranjarea programului de cursuri dela an la an, să se îmbrățișeze chestiuni, care să constituie un *tot* unitar într'o perioadă de câțiva ani.

Sistemul, inaugurat în prezent, de a rânduî cursurile cu câteva săptămâni înainte de a fi ținute, fără program studiat și de a le încredința la întâmplare și deabia în ajun de a fi ținute, nu poate fi folositor nici ideii în sine, nici auditorilor.

* * *

În toate secțiunile Institutului, diferitele probleme, cu care se ocupă fiecare secțiune, sunt *tratate în mod evolutiv*, acolo unde acest mod de tratare e accesibil problemei discutate. Metoda evolutivă în studiu e prin urmare o metodă generală, de care înțelege să se servească Institutul în preocupările sale.

Partea V

C R I Z A Ş C O A L E I

Din problemele actuale ale școlii românești¹⁾

Cultură și Personalitate

Am anunțat o conferință asupra problemelor actuale ale școlii românești. Evident că nu poate fi vorba să cercetăm toate problemele școlii românești într'o singură conferință. Aceasta ar fi o pretenție absurdă. Nu mă gândesc însă nici să aleg câteva din problemele speciale pe care le pune școala românească de astăzi, fiindcă, pe de o parte s'ar putea întâmpla ca problemele alese de mine să nu intereseze pe majoritatea dv. având specialități diferite; pe de altă parte pentru că, după modesta mea părere, problemele școlare nu trebuiesc tratate în mod izolat, ci subordonate unui principiu sau unor principii unificatoare. Noi trebuie să subordonăm problemele actuale ale școlii românești unor principii care să ne servească drept puncte de vedere, din care să interpretăm problemele speciale; dacă nu facem acest lucru, ajungem la haosul didactic prin care a trecut continuu școala românească dela războiu încoace; programe care nu se armonizează cu legea, legi cari nu se armonizează cu regulamentele, metode care nu se armonizează între ele, schimbări con-

1) Conferință ținută la „Tinerimea Română” în ziua de 9 Mai 1935.

tinui de programe, de metode, de regulamente de organizare, și așa mai departe.

Iată de ce am socotit că este mai folositor pentru noi, în întreținerea pe care o vom avea astăzi în calitate de colegi, să cercetăm câteva din acele noțiuni principale, care trebuie să condiționeze rezolvarea tuturor problemelor speciale și pe care prin urmare trebuie să le posedăm cu claritate și precizie.

Care sunt principiile ce vor trebui să condiționeze examinarea și vor servi drept puncte de vedere în interpretarea oricărei probleme speciale?

Socotim că în special două asemenea noțiuni principale trebuiesc bine lămurite și precizate și anume noțiunea de *cultură*, referindu-mă în special la cultura școlară, și în al doilea rând, noțiunea de *personalitate*.

Să cercetăm întâiu noțiunea de cultură. Ce înțelegem noi când zicem că școala este o instituțiune de cultură, că ea trebuie deci să dea elevilor cultură? Marea majoritate a oamenilor de școală, se gândesc la două aspecte ale noțiunii de cultură: *cultură generală* pe de o parte, *cultură profesională* pe de altă parte.

Cultură generală ar însemna transmiterea elevilor noștri a celor mai importante produse ale spiritului omenesc în general și ale celui național în special, luate aceste produse din toate ramurile mari ale culturii, așa spre exemplu și din domeniul științelor pozitive și din domeniul literaturii și din domeniul filosofic, artistic și așa mai departe. Aceasta ar constitui prin urmare cultura generală; în sensul acesta se zice că liceul este o școală de cultură generală.

Cultura profesională ar fi constituită în această concepțiune din cunoștințele și dexteritățile, pe care trebuie să le transmitem unor anumite categorii de elevi, în vederea exercitării unei profesii. Așa fiind, aceste elemente de cultură profesională vor varia dela o școală la alta, după natura școlii și după profesiunea pentru care pregătește fiecare școală.

Nu vom afirma că această concepție este falsă,

vom zice numai că este unilaterală. Această concepție, care se referă în ceea ce privește cultura numai la cultura generală și la cultura profesională, ar putea să capete o caracterizare, prin termenul de cultură informativă, adică noi dăm elevilor noștri informațiuni, în primul caz asupra produselor culturii omenești și în al doilea caz asupra cunoștințelor necesare unei profesii.

Alături de această cultură informativă, trebuie să mai menționăm un al doilea aspect pe care poate și trebuie să-l ia cultura școlară, un aspect care este mult mai important decât cel informativ și anume: acela care consideră că prin materialul cultural noi trebuie să avem în primul rând în vedere de a forma spiritul elevului nostru, să-i desăvârșim ceea ce el aduce cu sine dela natură, prin aptitudini naturale, sau, cu o formulă scurtă, să-i actualizăm potențialul psihic.

Această a doua concepțiune a culturii, care pune mai presus de informarea elevului în domeniul culturii generale, formarea spiritului său, — de aceea ea a fost numită și cultură formativă — are două caracteristici importante.

Mai întâiu, această concepțiune de cultură are un caracter individualist. Intr'adevăr, nu poți avea pretențiunea să formezi spiritul unui elev al cărui suflet nu-l cunoști. Și cum sufletele elevilor noștri variază dela caz la caz noi trebuie să cunoaștem individualitatea fiecăruia dintre ei. Prin urmare, cultura în sensul acesta de formare spirituală, fără cunoașterea individualității, nu este posibilă.

A doua caracteristică esențială a acestei concepțiuni este că printr'o asemenea cultură, care tinde în primul rând să desăvârșească ceea ce elevul aduce dela natură, provocăm spiritul elevului nostru la creațiune. Prin urmare elementul creator este a doua caracteristică esențială a acestei concepții.

De ce zic că prin această cultură provocăm la creație? Pentrucă tendința spre activitatea creatoare este

înăscută sufletului omenesc, și nu numai adulților și oamenilor mari, ci dela copilul din grădina de copii mici și până la studentul care face lucrări personale într'un seminar universitar, pretutindenii vedem manifestându-se această tendință spre activitatea creatoare. Nimic nu satisface nici pe elevul mititel dela grădinița de copii, nici pe elevul de curs secundar, nici pe studentul dela universitate, decât dacă-i da posibilitatea să-și manifeste această cerință naturală către activitatea creatoare. Prin urmare, dacă vrei să formezi suflete, trebuie să ții seama de această tendință fundamentală.

În al doilea rând, în afară de memorie, care este o funcțiune de conservare și de reproducere, mai avem o serie de alte funcțiuni sufletești, care, prin natura lor, tind spre creațiune. N'am decât să citez una singură, imaginația, — în oarecare măsură mai restrânsă am putea cita și judecata logică. Ei bine, dacă vreau să dezvolt și aceste funcțiuni sufletești, nu numai memoria, atunci va trebui să ajut și îndemn pe elev la manifestări creatoare.

Așa dar elementele esențiale ale culturii formative sunt: individualismul și creația.

Este curios de ce această a doua concepție a culturii a fost atât de neglijată în învățământul nostru și așa îndrăzni să spun, în special în învățământul secundar. Se pare că în învățământul primar și la grădinile de copii, s'a ținut seamă și de această cultură care formează spîritul, nu numai de cultura informativă. De asemenea, în învățământul universitar, în timpul din urmă seminariile au luat o dezvoltare destul de mare, ca și laboratoriile și clinicile, încât se dă puțință studenților conștiințioși să creeze, să facă lucrări personale. În învățământul secundar însă, am găsit mulți profesori — distinși oameni de știință — cari mi-au făcut impresia că n'au înțeles problema aceasta și că pun accentul numai asupra culturii informative. Școala, zic ei, trebuie să dea cunoștințe și atîta tot; restul privește familia și societatea.

Mă surprinde o asemenea interpretare a culturii școlare, cu atât mai mult cu cât dacă ne-am referi la felul cum este interpretată noțiunea de cultură astăzi de exponenții - cei mai de seamă ai culturii omenеști, am vedea că, deși sunt diferențe foarte numeroase între diversele concepțiuni asupra noțiunii de cultură, sunt câteva note comune tuturor concepțiunilor mai importante asupra noțiunii de cultură. Intr'adevăr, toți admit că prin cultură nu trebuie să transmitem numai un material informativ celor cărora vrem să le facem o cultură, ci trebuie să le perfectăm ceace posedă ei dela natură în mod individual, și să le stimulăm creațiunea.

Să-mi dați voe să vă citez în această privință, o analogie care clarifică perfect noțiunea, cu privire la această interpretare a culturii la oamenii de cultură în general. Am eșit acum din domeniul școlar și ne referim mai cu seamă la cultura masselor populare, despre care se vorbește mereu în ultima vreme.

S'a făcut următoarea analogie: materialul cultural, zic cei cari interpretează astăzi noțiunea de cultură, trebuie să servească pentru creațiune așa cum servește sămânța pusă în pământ. Pentru ce pui sămânța în pământ? Ca să rodească și să sporească. Natural că sămânța trebuie să fie potrivită pământului în care o pui. Ce înseamnă aceasta? Inseamnă că înainte de a pune sămânța trebuie să constat care este natura pământului. Ori pământul reprezintă pentru noi sufletul aceluia căruia vrem să-i dăm cultură, iar sămânța este, pentru noi, materialul cultural. Trebuie să alegi prin urmare materialul cultural în conformitate cu natura sufletului celui căruia te adresezi, după cum alegi sămânța în conformitate cu natura pământului în care vrei s'o pui.

Prin urmare cultura trebuie să fie cultură creatoare. Sămânța o pui în pământ și creiază o energie nouă; tot așa și sămânța, în sensul cultural, trebuie să aibă un caracter individualist, pentru că ea trebuie să fie aleasă așa încât să convină pământului în care o pui, adică sufletului căruia te adresezi.

Veți găsi în această concepțiune notele pe care le-ați găsit și dincolo și anume nota de individualism și nota de creațiune.

În această analogie s'a comparat sămânța pe care o punem în pământ cu grâul pe care-l punem în hambar. Grâul pus într'un hambar este un depozit mort, nu creiază nimic, pe câtă vreme sămânța pusă în pământ creiază.

Tot așa și în domeniul cultural dacă te adresezi numai memoriei elevului și o încarci cu material informativ, cu depozite de cunoștințe care sunt reproduse apoi la examene și mai cu seamă la examenul de bacalaureat, nu este acelaș lucru ca atunci când dai elevului sămânța creatoare, care urmează să se reproducă și să creeze.

Un mare pedagog al nostru care a înțeles ideea aceasta de cultură, sămânța care stimulează și creiază, a fost Haret. Mai ales în cece privește învățământul secundar, dv. cunoașteți concepția pe care o avea Haret despre acest învățământ și despre examenele din învățământul secundar. Examenului de absolvire al liceului el îi zicea „examen de absolvire pentru controlarea maturității intelectuale și puterii de sinteză a elevului”.

Astăzi am revenit la examenele de bacalaureat care controlează informațiunile și nu formațiunea spirituală a elevului. Din cele ce am spus noi, nu contestăm importanța culturii informative; cerem însă tot deodată ca materialul informativ să fie pus în serviciul actualizării potențialului psihic al elevului.

Și atunci ne apropiem de concepțiunea modernă a școlii active. A face școală activă înseamnă a provoca elevul la activitate creatoare. Va să zică în concepțiunea aceasta a culturii ajungem la principii și la tendințe care în școala noastră au fost destul de bine relevate în teorie și uneori chiar și în dispozițiunile pe care le-a luat autoritatea școlară.

Ca să facem școală activă trebuie să avem în vedere individul, trebuie să cunoaștem deci individualita-

tea elevului. Ei bine, dispozițiunea teoretică științifică există; totuși în practică aplicarea ei lasă mult de dorit.

A doua noțiune, alături de cea de cultură, ce trebuie precizată când este vorba de a stabili criteriile de apreciere a problemelor de educație este noțiunea de *personalitate*.

Când vorbim de țelul ultim către care trebuie să tindă cultura, ca și orișice măsură educativă, noi zicem: să formeze personalități. Desigur, nu este o greșală, școala trebuie să netezească drumul spre formarea personalității elevului. Dar ce înțelegem prin personalitate?

Și aci vom găsi interpretări variate ale noțiunii de personalitate așa cum am găsit și cu privire la noțiunea de cultură. Imi voi permite să relevez două dintre interpretările date noțiunii de personalitate, care sunt cele mai importante și cele mai frecvente. Am să vă atrag atențiunea dela început că și aci, ca și la noțiunea de cultură, nu voi considera cele două concepțiuni ca opuse, excluzându-se una pe alta, ci ca putând fi armonizate. După cum am putut armoniza concepțiunea culturii informative cu concepțiunea culturii formative, creatoare, tot așa vom putea armoniza și cele două concepțiuni asupra personalității, pe care voi încerca să vi le lămuiesc acum.

O primă concepțiune, asupra personalității care este foarte strâns legată de concepțiunea culturii creatoare, susține că *personalitate este omul creator de valori culturale*.

Fără îndoială că nu putem contesta că omul care creiază valori culturale este o personalitate. În sensul acesta oamenii de școală care adoptă acest punct de vedere asupra noțiunii de personalitate, caută evident să întrebuițeze în școală toate mijloacele oferite de școala activă pentru a provoca pe elev și a-l deprinde cu această creare de valori culturale. Lucrările personale pe care le dăm elevilor noștri și de care am vorbit

mai sus, sunt mijloace foarte bune în această direcțiune.

De altfel, reprezentanții acestei concepțiuni a personalității insistă foarte mult asupra rolului artei în educație. O mică lămurire ne va face să înțelegem de ce. În Germania, spre exemplu, a fost un curent foarte puternic care dăinuiește în parte și astăzi, pentru educația prin artă. Pentru ce? Pentru că arta deslănțuie mai mult forțele creatoare ale spiritului individual decât știința. Nu vrem să spunem că știința nu dă prilej de creațiune spirituală; desigur că da. Toate ipotezele importante cari au dus la marile descoperiri științifice, sunt creațiuni spirituale. Știința însă impune o anumită limită spiritului creator. În știință trebuie să am acea rezervă în momentul creațiunii, rezervă care se chiamă obiectivitatea științifică. Nu-mi este permis adică să manifest tot ceace gândesc eu, ci trebuie să-mi stăvilesc și să-mi limitez puțin cerințele mele subiective pentru a ține seamă de natura obiectului pe care-l studiez.

Naturalistul care studiază o ființă sau un fenomen din natură, trebuie să caute să pătrundă cât mai obiectiv natura acestei ființe sau acestui fenomen, fără să se lase influențat de cerințele lui subiective. Aceasta se chiamă obiectivitate științifică. În știință suntem deci îngrădiți în ce privește creațiunea spirituală.

Arta nu pune nici o limită în această privință. În artă, cel care creiază dă deplină libertate imaginației sale creatoare.

Nu putem să contestăm valoarea acestei concepțiuni asupra personalității. Cred că ați înțeles de ce. Din moment ce atunci când am examinat concepțiunile relative la cultură, am subliniat acea cultură care se a-đaptează individualității elevului, și provoacă la creație, desigur că și aci nu putem să nu subliniem o concepțiune care pune accentul asupra creerii de valori culturale. Intre școala activă și această concepțiune asupra personalității este cea mai strânsă legătură. Dar și aci voi face rezervele, pe care le-am făcut dincolo, la noțiunea de cultură.

Mai întâiu, atunci când se vorbește de formarea personalității prin educațiune, trebuie să avem în vedere că una este a admite această personalitate creatoare de valori culturale, și alta este să zic că acesta este singurul aspect al personalității.

Există un al doilea aspect al personalităților, mult mai important din punct de vedere pedagogic și care trebuie supraordonat noțiunii de personalitate creatoare de valori. Vom vedea că această a doua concepțiune asupra personalității, ne dă cheia pentru rezolvarea celor mai importante probleme de educație morală, religioasă și națională. Este vorba de personalitatea morală.

Nimeni nu poate să conteste că latura cea mai valoroasă a ființei omenеști este conștiința morală. Insușirea care ne separă calitativ de toate celelalte animale inferioare nouă, este conștiința morală; celelalte însușiri ale noastre ne separă numai gradual, nu calitativ. Inteligență ca și simț estetic în oarecare măsură au și animalele. Conștiința morală însă este specifică oamenilor. Și atunci, nu poți să treci cu vederea acea concepțiune asupra personalității care pune accentul asupra elementului moral, și care se numește *personalitate morală*.

Consider că personalitate morală începe omul să devină din momentul în care se transformă pe sine însuși, adică își transformă propria sa individualitate naturală, conform unor valori ideale pe care i le dictează propria lui conștiință. Omul cu personalitate morală este omul care după ce s'a cunoscut pe sine, a căutat să-și dea seama perfect de ce este el dela natură ca individualitate. După ce a acceptat în mod liber, cu conștiința liberă, anumite valori, în special valori morale și valori etice, omul începe să se critice pe sine însuși prin prisma acelor valori morale. Deci, după autocunoaștere începe autocritica și după ce omul s'a criticat în acest fel, el începe să se transforme pe sine însuși după acele comandamente morale. Aș zice deci că

personalitatea morală este creația de sine prin prisma comandamentelor sale morale.

Cea mai frumoasă creațiune, mai presus de valorile culturale pe care omul le poate crea, este creațiunea de sine însuși. Omul care s'a refăcut sufletește prin prisma acestor comandamente morale este o personalitate morală. Să te cunoști, să te critici și să te transformi prin prisma comandamentelor morale admise de tine, iată condițiile personalității morale.

Să ne oprim puțin asupra concepției personalității morale ca să vedem ce consecințe importante putem trage din această concepție, cum ziceam nu numai pentru educația morală — aceasta se înțelege dela sine — dar și pentru educația religioasă și națională.

Notele, caracteristice personalității morale sunt: *libertatea, caracterul și disciplina morală.*

Personalitatea morală presupune libertate, așa cum se mai zice în etică, *autonomie*. Un fapt nu poate fi apreciat din punct de vedere moral — notați bine, nu legal — decât dacă acel care l-a făcut a fost liber. Numai dacă sunt liber să-mi aleg normele de conducere și dacă în mod liber mă conform comandamentelor conștiinței mele, numai atunci faptele mele pot fi apreciate din punct de vedere moral. Aceasta nu înseamnă că normele nu-mi pot fi date din afară. Desigur, normele îmi pot fi date de morala laică, sau de morala religioasă, dar trebuie mai întâiu ca eu să le accept în mod liber, din proprie convingere și numai după ce o faptă a fost conformă cu aceste norme, ea va avea caracterul de faptă morală. Va să zică, autonomia este prima condițiune esențială a personalității morale.

A doua condițiune a personalității morale aș denumi-o *caracterul*. Noi vorbim mereu de caracter în domeniul acesta al activității omenești. Dar ce este caracterul? Se înțelege prin caracter consecvența, și anume o consecvență într'un dublu sens: mai întâiu o consecvență în ceea ce privește raportul dintre convin-

gerile și faptele mele — să nu spun una și să fac alta. Este vorba aci de un raport conștient de consecvență între principii sau convingeri, și fapte.

În al doilea rând caracterul presupune consecvență în cece privește convingerile însăși, — și aci insist în deosebi pentru că în viața noastră socială lipsește foarte mult această consecvență. Să n'ai astăzi o convingere, mâine alta și poimâine alta, după interesele tale materiale, ci să fii consecvent în cece privește convingerile tale. Gândiți-vă la politica noastră și răspundeți dacă în această privință există la noi o consecvență în cece privește convingerile.

A treia condițiune a personalității morale, care ne duce la problemele mari despre cari vorbeam adineauri, este cece aș denumi *disciplina morală*. În ce consistă această disciplină? Dacă este vorba ca în activitatea noastră, să ne conformăm unor comandamente dictate de conștiința noastră, vă întreb pe dv., referindu-vă la propria dv. experiență: putem noi să ne conformăm comandamentelor conștiinței noastre fără să luptăm în contra tentațiunilor? Poți să fii moral în sensul de a te conforma celor pe care ți le dictează conștiința ta, fără să ai de luptat cu tentațiunile?

Când zic tentațiuni, mă gândesc la două feluri de tentațiuni: sunt unele cari vin din lumea înconjurătoare, și sunt altele care vin dela propriul animal din noi, dela simțurile noastre, dela pornirile noastre instinctive. Ori, nu vei putea să faci să triumfe comandamentele conștiinței pe care în mod liber le-ai admis, decât dacă ai putut să învingi ispitele. Altfel, se întâmplă cum spuneau latinii: „Video meliora proboque, sed deteriora sequor”, — văd binele, mă apropii de el, dar aleg răul, pentru că nu pot să rezist tentațiunilor.

Prin urmare, dacă vrem să realizăm această disciplină morală, trebuie să întărim în sufletul elevilor noștri această putere de rezistență la tentațiuni. Aci vreau să fac o mică paranteză înainte de a trece la concluziunile de care vorbeam.

În timpul din urmă, mai ales după întâmplările triste care s'au produs în unele școli secundare dela noi, asasinate, furturi, comise de către copiii de școală, autoritatea școlară a înțeles în sfârșit să procedeze la anumite măsuri. Iată de ce natură a fost majoritatea acestor măsuri. S'a zis: Elevii noștri ajung la asemenea fapte pentru că sunt prea mult supuși tentațiunilor din afară. Și atunci, care a fost concluziunea autorității școlare? Alta decât aceea pe care o enunțăm noi. Autoritatea școlară a spus: dacă elevii sunt supuși tentațiunilor, — cum ar fi, spre exemplu, lecturi periculoase, filme cinematografice nepotrivite, reprezentațiuni teatrale care nu convin sufletelor copiilor, — măsura cea mai simplă este de ordin polițienesc și anume: se iau măsuri ca aceste scrieri periculoase să nu intre în mâna elevilor, elevii să fie opriți de a frecventa reprezentațiile cinematografice și teatrale, etc.

Socotim că această măsură de suprimarea tentațiunilor nu poate să fie bună decât atunci când tentațiunile acestea devin într'adevăr prea periculoase, cum se întâmplă de exemplu în domeniul fizic în cazul unei epidemii, când cauți să omori microbii. În general însă nu vom putea feri pe elevii din școală sau din afară de școală de tentațiuni. Și atunci cea mai bună măsură ar fi să întărim puterea de rezistență față de tentațiuni a elevilor.

Să-mi dați voe ca în această privință să fac o analogie cu ceea ce se întâmplă în domeniul medicinei. Ce ați zice dv. de un medic care ar recomanda numai anti-sepsie și asepsie, adică numai mijloace de înlăturarea microbilor? Bune sunt și acelea, dar sunt ele suficiente? Pot să feresc pe cineva să primească în organismul lui microbi? Desigur că nu, fiindcă aerul pe care-l respiră cineva, apa pe care o bea el, are microbi. Va să zică medicul este în imposibilitate să ferească pe un individ să primească microbi în organismul lui. Și atunci, care este rolul cel mai potrivit, dacă nu acela de a întări organismul fizic al individului încât el să poată rezista atacului microbilor?

Tot așa și în viața socială și morală, esențialul nu este să feresc pe elevi de tentațiuni ci să întăresc energia morală a elevilor în așa fel, ca ei să poată rezista acestora.

Întrebarea care se pune acum și care ne va duce deadreptul la o problemă esențială în educația morală, religioasă și națională, este următoarea: Cum se poate crea la elev această disciplină morală, cum se poate întări această putere de rezistență la tentațiuni, fie că tentațiunile ar veni din afară, fie că ar veni dela propriile sale simțuri? În această privință există un mijloc pe care-l numim *exercițiul de voință*. Dacă elevul meu a căpătat anumite convingeri morale — și aci nu admitem coarctarea pentru că atunci lezăm principiul de autonomie, de care vorbeam adineauri, îl pun să se exercite în direcția acestor convingeri.

Ți-am dat anumite norme acceptate în mod liber de conștiința ta, încearcă să te conformezi acestor norme rezistând la tentațiuni și notează în carnetul tău personal de câteori ai reușit să rezisti la tentațiuni și de câteori ai căzut victimă. Aceasta numim noi exercițiul de voință.

S'a pus întrebarea: Pe ce ne bazăm noi când sperăm că elevul nostru va face acest efort moral de a se învinge pe sine? Există o însușire superioară a sufletului omenesc, pe care nimeni, dacă este de bună credință, nu poate s'o conteste; există o însușire pe care o găsim la orice om normal într'o măsură mai mare sau mai mică și pe care aș numi-o eroism moral.

Eroismul moral este puterea pe care o avem fiecare dintre noi de a ne învinge pe noi înșine. Puterea de a se învinge pe sine este iarăși o putere specifică omului. Evident că acest eroism, această putere de a se învinge pe sine nu se manifestă totdeauna numai în fapte uriașe, numai în acte mărețe. Dacă am urmări faptele mărunte din viața de toate zilele a elevilor noștri, am găsi exemple numeroase în care ei să-și poată manifesta acest eroism moral. Iată, spre exemplu, cazul

unui elev care are ocazia să facă o plimbare sau o excursie, să asiste la o demonstrație sportivă, și care totuși reușește să reziste la această tentație, să renunțe prin urmare la această plăcere pe care i-ar face-o excursia sau manifestarea sportivă, pentru a rămâne acasă și a-și face o compoziție, un rezumat, sau a rezolva o problemă care i se cere la școală și care deci intră în datoriile lui. Atunci aș spune că un asemenea elev a făcut un mic act de învingere de sine, un mic act de eroism. De asemenea, un elev care mergând la școală și având asupra lui o modestă sumă de bani necesară pentru gustarea pe care o ia el în pauza cea mare, întâlnește un sărac sau un infirm, și renunță la această gustare dând săracului banii pe cari-i are, s'a învins pe sine, pentruca să asculte de un comandament al conștiinței lui. Tot așa elevul care-și dă economiile lui pentru a ajuta pe un camarad sărac ce nu-și poate cumpăra cărți din lipsă de bani, sau pe un camarad bolnav care nu-și poate cumpăra medicamente, este iarăși un om care a făcut un mic act de eroism, care a învins o tentațiune pentru a satisface un comandament de conștiință.

Dela aceste mici acte de eroism dacă pornești, ajungi la actele mari. Și acum vreau să citez câteva acte mari de eroism la care se ajunge, pornind dela aceste începuturi modeste. Iată spre exemplu în domeniul științific — și nu mai vorbim de exemplele edificatoare din trecut — cine din dv. nu-și amintește de acei oameni de știință cari au preferat să fie arși pe rug, decât să renunțe la convingerile lor. Aceștia au învins cel mai puternic instinct, inerent oricăruia animal, instinctul de conservare de sine, ca să rămână credincioși conștiinței lor.

Dar în zilele noastre, cine n'a auzit de acei faimoși medici radiologi, cari pentru a face un bine omenirii, pentru a stabili cum poate fi utilizat radiul pentru vindecarea unor boale și în special a cancerului, au admis să li se amputeze întâiu un deget dela mână, apoi mâna

întreagă: Deși știau unde vor ajunge, totuși au acceptat acest sacrificiu pentru a face un serviciu omenirii. Acesta este un act de mare eroism.

În domeniul credinței religioase gândiți-vă, spre exemplu, la acei creștini din imperiul roman, cari au fost persecutați pentru că își afirmau credința lor creștină. Gândiți-vă la supliciile la care erau supuși acești creștini cari erau aduși în circuri și dați pradă animalelor sălbatice. În momentul când se dădea drumul animalelor sălbatice ca să-i sfășie, ei cădeau în genunchi, împreunau mâinile și aduceau un imn de slavă lui Cristos. Iată dar un exemplu de eroism din domeniul religios, pe care ni-l dau primii creștini.

În sfârșit în domeniul național, soldatul care, cu fruntea sus și cu flori la ureche se aruncă în foc pe front, deși știe că-l așteaptă moartea, face totuși cu plăcere acest lucru, pentru că-l face pentru neam și pentru patrie, dă iarăși o pildă de învingere a instinctului de conservare și de învingere de sine.

Și acum, să trecem la câteva aplicațiuni ale noțiunii acesteia de eroism, în legătură cu personalitatea morală în domeniile vieții religioase și naționale.

În domeniul moral aplicarea s'a făcut prin exemple date; dar tot în exemplele date găsim aplicarea acestei noțiuni și în domeniul religios și în domeniul național.

Domnilor, aci să mă ierte colegii cari sunt profesori de religie, dacă fac o afirmațiune, însă trebuie să ascult de comandamentele conștiinței mele. Mi se pare că, dacă școala noastră, în cece privește educația religioasă n'a dat rezultatele așteptate, ba din contră pe alocurea a compromis chiar ideea religioasă, este pentru că prea am făcut învățământ religios informativ, și n'am făcut de loc eroism religios. Dacă în domeniul moral ceri individului să se învingă pe sine pentru a se conforma unui comandament moral, în domeniul religios se poate cere elevului să se conforme unui comandament religios. Dacă preotul sau profesorul respectiv

l-ar face pe elev să facă exerciții de voință în direcțiunea confirmării la virtuțile prescrise de religia creștină, s'ar realiza mult mai mult decât se realizează prin dogmatică sau prin istoria bisericii. Prin urmare este nevoie de eroism în direcția educației religioase, după cum este nevoie de eroism în educația națională.

În ce privește educația națională s'a insistat la noi mai mult pe latura informativă, cu preferință la anumite obiecte de învățământ, care au fost denumite obiecte cu caracter național și anume, istoria Românilor, geografia României, instrucțiunea civică și literatura românească.

Nici în domeniul acesta nu s'a făcut de ajuns, întrucât, după părerea noastră, dacă vrem să facem instrucțiune națională, trebuie să punem la contribuție toate obiectele din învățământ și nu numai pe acelea specific naționale. Așa spre exemplu, științele pozitive ar trebui să se ocupe în special de fauna și flora României; învățământul artistic ar trebui să se ocupe de muzică și de arta plastică românească, mai presus de celelalte. Prin urmare, se poate face un învățământ național aproape la toate obiectele din învățământ.

Dar în afară de aceasta, educațiunea națională trebuie să se facă cultivând acel eroism, deprinzând pe elevi să se supună comandamentelor conștiinței lor. Deci, ne trebuie eroism și în educația morală și în educația religioasă, și în educația națională.

În prima zi de Paște am avut o foarte plăcută surpriză, când în ziarul „Universul” am citit un articol al I. P. S. Sale Patriarhului Miron Cristea, intitulat „Paștele Iertării” și în care vă mărturisesc că am fost surprins când am văzut că era afirmat exact principiul acesta al eroismului în educația religioasă. Dacă mi s'ar fi cerut mie să-l afirm, — mie, care de atâta vreme susțin acest principiu, cred că nu l-aș fi putut exprima mai clar decât a făcut-o Înalt Prea Sfințitul Patriarh.

Iată câteva rânduri din acest articol:

„O societate nu se îndreaptă cu măsuri de con-

strângere exterioară, ci cu îndemnuri lăuntrice, care să prefacă adâncurile noastre sufletești din care isvorăște fapta. Legile omenești judecă, osândesc, dar nu tă-măduiesc”.

În sfârșit, subliniez ultima frază:

„Îndreptarea noastră vine din cercetarea conștiinței și din acea putere pe care ne-a dat-o Dumnezeu de a ne lupta și a ne birui pe noi înșine”.

Nici nu se putea mai clar exprimată ideea eroismului în domeniul religios: Puterea pe care ne-a dat-o Dumnezeu de a ne lupta cu noi înșine și a ne birui pe noi înșine.

Pentru a încheia această expunere, poate cam öbositoare, pentrucă a cuprins multe noțiuni abstracte, voi pune o ultimă întrebare: Principiile acestea, care după cum vom vedea reprezintă cheia de boltă pentru toate măsurile de educație intelectuală, morală și religioasă, principiile acestea pot fi ele aplicate de orișicine? Aș zice, nu. Pentruca un educator să poată cultiva în sufletul elevilor săi acest eroism, trebuie ca el însuși să fi trăit eroismul acesta, fie actual, fie potențial, adică el însuși să fi luptat pentru ceva în viață, să fi urmărit un ideal pentru care să fi făcut sacrificii, sau cel puțin să simtă cerința vie a sufletului lui de a lupta pentru ceva în viață.

Un om care n'are nimic sfânt, un om care n'a luptat pentru un ideal, nu poate fi educatorul care să cultive acest eroism în sufletul elevilor săi. Numai educatorul idealist, care încă odată, a trăit în propria sa conștiință eroismul, poate să arunce scânteia idealului în sufletul elevilor săi.

A doua însușire pe care am cere-o educatorului, chemat să cultive eroismul în spiritul elevilor lui, este ceea ce am numi generozitatea spirituală. Nu este suficient ca un profesor să transmită elevilor săi cunoștințe din diferite specialități, din diferite obiecte de învățământ. Profesorul educator trebuie să dea elevilor săi suflet din sufletul lui; să rupă din sufletul lui și să le

dea. Și aci țin să vă atrag atențiunea asupra unui fapt care confirmă această cerință. Dacă în domeniul material economic, când vrei să te îmbogățești trebuie să fii econom, în domeniul spiritual, din contră, legea este diametralmente opusă. Cu cât dai mai mult elevilor din sufletul tău, cu atât îți îmbogățești propriul tău suflet. Prin urmare, dacă vreți să vă îmbogățiți sufletele, fiți darnici sufletește cu elevii dv.

De aceea, voi încheia conferința cu următoarea concluziune, — și acum mă adresez tuturor dascălilor, și din învățământul primar, și din învățământul secundar și din cel universitar, și subliniez pe acesta din urmă, — noi nu trebuie să facem numai și în primul rând știință pentru știință, ci trebuie să facem știință pentru idealismul moral creștin și național.

Criza învățământului românesc¹⁾

Criza este o noțiune, pe care astăzi o întrebuițăm foarte deseori: toată lumea vorbește de criza economică, de criza morală, de criza agricolă și vorbește și de criza școlară.

Pe noi, dascălii, ne interesează desigur criza școlară și, ca pe toată lumea, și acea economică.

Vreau să fac însă dela început o distincție între felul cum se manifestă criza economică și cea școlară.

Criza economică are un caracter *general*, din două puncte de vedere: întâi, în sensul că ea cuprinde lumea întreagă și în al doilea, că are influențe asupra tuturor domeniilor de viață și activitate omenească.

Criza școlară, din contră, are un caracter special: se referă numai la învățământ și variază după regiune. Are uneori repercusiuni asupra vieții culturale a țării, în care se produce.

A doua distincție, pe care o facem, este că criza economică ne este, în foarte mare măsură, impusă din afară, nouă, României, fără să contestăm importanța și a cauzelor interne, care determină criza economică dela noi.

Economiștii, mai ales, știu foarte bine că sunt mai numeroase cauzele *externe*, care determină această criză economică. Criza învățământului însă ne aparține nouă

1) Prelegere ținută la cursurile din August-Sept. 1935, organizate de Academia Comercială pentru profesorii secundari.

exclusiv, cu atât mai mult, cu cât, în ultimul timp, conducătorii învățământului nostru au fost oameni de școală, dascăli. Desigur că această criză școlară poate să aibă unele tangențe cu criza economică, întrucât sunt anumite condițiuni de funcționare a învățământului, — cum ar fi materialul didactic, clădirea, etc., — cari depind de criza economică. In ce privește însă sufletul școlii, avem de a face cu o criză *specifică învățământului nostru*.

Cum se manifestă această criză? Printr'o *stare de febră*, așa cum se manifestă criza și în sănătatea unui om. Criza aceasta constă într'o agitație caracterizată, mai ales, prin foarte dese transformări, fie în organizarea învățământului, fie în programele, fie în metodele lui. Mai mult decât atât, aceste transformări s'au succedat în ultimii cinci, șase ani, la intervale foarte scurte și adeseori au fost în diametrală opoziție una cu alta. Faptul că s'au succedat rapid și nu s'au armonizat una cu alta, a provocat în mare măsură starea de agitație a învățământului. Fiecare nou conducător al școalelor, — și este știut că în ultimii cinci, șase ani au fost mai mulți, — a avut ambiția să-și impună punctul lui de vedere.

Vreau să atrag atenția, prin contrast, asupra felului cum se făceau în trecut aceste modificări ale învățământului nostru, spre deosebire de felul febril cum s'au făcut în timpul din urmă. Să privim câteva decenii în trecut și să urmărim transformările mai importante ale învățământului nostru românesc, ca să vedem cum s'au făcut ele și la ce interval de timp s'au făcut. Credem că am putea deosebi trei momente de transformare importantă în învățământul nostru.

— Este legea dela 1864, care, dacă a avut unele părți bune, a avut și părți slabe.

— Este după acea legea dela 1898 a lui Spiru Haret 1).

1) Vezi : G. G. Antonescu — *Pedagogia Contemporană*. Cap : Sp. Haret, precum și capitolul „Mișcarea pedagogică și școala românească din această lucrare.

— Și, însfârșit, a treia etapă este reprezentată prin legea Dr. Angelescu a învățământului primar dela 1924 și a învățământului secundar *liceal* dela 1928, (urmând ca ultima reformă să fie completată, acum, prin reorganizarea învățământului profesional).

Socotiți cât interval de timp este dela prima transformare importantă la a doua transformare. Dela 1864 la 1898 sunt 34 ani. Socotiți cât este dela 1898 până la 1928: iar 30 ani. Va să zică reformatorii au avut timpul să constate efectele rele și bune ale legii anterioare, înainte de a proceda la modificări. Mai mult decât atât, dacă ne-am da osteneala să vedem cum s'a ajuns la acele reforme — și mă refer la reforma lui Haret dela 1898 și a d-rului Angelescu din 1924—1928, — vom vedea că și unul și altul, din cei doi miniștri, au adunat un adevărat sfat compus din profesorii cei mai luminați, spre a studia toate laturile reformei, care se propunea. Adeseori, ei aveau câte un consilier special pentru latura strict pedagogică. Astfel Spiru Haret apela deseori la distinsul pedagog Dimitrescu-Iași.

Mai departe, măsurile luate de ei erau variabile nu numai pentru prezent, căci reformatorii țineau seamă de cerințele viitoare și prevedeau aceste cerințe.

Dacă, înainte de a trece la chestiunile de fapt, ne-am întreba *principial*, cum s'ar putea evita o asemenea criză foarte turburătoare și dăunătoare pentru învățământ, cred că mijlocul cel mai bun este să *introducem* spiritul științific în orice proiect de modificare, mai mic sau mai mare, a învățământului, fie că este vorba de structura învățământului, fie că este vorba de viața școlară.

Dacă m'ați întreba cum caracterizez acest spirit științific, mi-ași permite să dau două note caracteristice.

Una de ordin mai mult formal. Este vorba de forma logică. Alta de fond științific.

Prima, cea referitoare la forma logică, impune, ca orice alcătuire nouă, în ce privește învățământul, să fie constituită din elemente, cari împreună să poată forma o *unitate sintetică*.

Mă refer la ceea ce spuneam asupra lui Haret. El a reușit să aleagă principiile, așa încât să constituie un tot unitar, o unitate sintetică. Evident că, pentru a ajunge la o asemenea unitate, n'a fost suficient ca reformatorul, precum și colaboratorii lui, să cunoască starea de fapt a școlii noastre. Pentru aceasta, nu este suficient nici să cunoască numai principiile pedagogice impuse de pedagogii timpului nostru; mai trebuie încă ceva. Trebuie ca reformatorul să știe clar ce vrea, adică să aibă o concepție filosofică sau cel puțin socială asupra lumii și asupra vieții. Prin prisma acestei concepții, care stăpânește ființa lui, să fie făcută și alegerea principiilor de bază ale reformei și datorite acestei concepții se va realiza și unitatea lor. Dau în această privință două exemple profund caracteristice din vremea noastră:

Reforma școlară din Rusia Sovietică și reforma din Italia Fascistă.

V'ați întrebat dvs.: pentru ce organizarea școlară atât a Rusiei, cât și a Italiei, au structuri perfect unitare? Pentru că și unii și alții au plecat dela o concepție asupra vieții și asupra lumii, — în special dela o concepție socială bine precizată — și prin prisma acestei concepții, au făcut alegerea mijloacelor de educație și au avut și unitatea lor. Sovietele au plecat dela concepția marxistă a organizării sociale și poate veți fi auzit că în Rusia Sovietică, dela grădina de copii până la universitate, toate măsurile, cari se iau, deservesc acest ideal al lor. În Italia, s'a petrecut un fenomen spiritualmente superior celui din Rusia. Și anume, la începutul organizării învățământului fascist, Mussolini a avut contribuția prețioasă a celui mai distins filosof italian contemporan *Gentile*, care, de acord cu concepția socială a lui Mussolini și prin prisma unei înalte filosofii, a dat o primă organizare și îndrumare învățământului în spiritul fascist. Așa dar, concepția lor socială a determinat alegerea principiilor și unitatea lor.

A doua condiție pentru respectarea spiritului științific: cea de fond. În ce constă aceasta? În orice știință, — deci și în știința educației, — găsim trei categorii de date, de rezultate, la care ajung cercetătorii științei respective. Se știe că oamenii de știință, ca să ajungă la descoperiri și invențiuni, pleacă dela ipoteze. Într'o știință, vom avea o categorie de ipoteze, în care elementul de speculație personală, cu multă contribuție imaginativă, este mai mare, decât ceace ne oferă realitatea și decât ceace ne oferă legile științifice stabilite până acum. Sunt ipoteze mai ușoare cu un spirit științific mai slab. Imi imaginez că s'ar putea realiza cutare lucru, deși ceace mi-a oferit imaginația mea nu este în perfect acord cu realitățile și cu legile științifice. A doua categorie de ipoteze sunt acelea, care fac anumite presupuneri, pentru invenția sau descoperirea viitoare, însă ținând seama și de realitățile, la care se referă și de legile stabilite de știință până în prezent. Inventatorul a ținut seama de legile mecanice și aerodinamice stabilite în știință și de realitățile, care se găseau în lumea înconjurătoare. În sfârșit, găsim a treia categorie de date. Sunt *datele sigure*, adică a acelor ipoteze, care au fost verificate și au devenit legi științifice, prin urmare, adevăruri științifice.

Față de aceste trei categorii, care trebuie să fie atitudinea noastră? Este clar: ne este îngăduit să neglijăm prima categorie, aceea a ipotezelor ușuratică. E de dorit să ținem seama de ipotezele, cari au baza științifică serioasă, și nu ne este îngăduit să nu respectăm adevărurile unei științe, care au devenit definitive și cari formează patrimoniul sigur al unei științe. Această este situația în orice știință, aceasta trebuie să fie situația și în domeniul științei educației. Nu este îngăduit nici unui reformator, în materie școlară, și nici unui practicant, profesor, să nu respecte legile, care au devenit sigure și definitive în știința educației. Dar, — se va zice, — există asemenea adevăruri? Da! Imi voi permite să dau câteva exemple, cari cred că nu pot fi

contestate și după aceea voi trece la aplicări din viața reală.

Vorbeam în educație de *formarea* psihică, și în parte și fizică a ființei noastre, va să zică de formarea psihofizică a unei ființe omenești. Această operă de formațiune psihofizică ce însușiri presupune la ființa pe care vrem s'o formăm? Presupune ceea ce cred că am putea denumi cu un termen adecuat, *plasticitatea*. Ființa organică, nu numai cea omenească — ci și animalele și plantele — au însușirea de a accepta anumite transformări din afară. Dacă nu ar exista această plasticitate, adică posibilitatea de transformare prin influențe din afară, atunci educația ar fi imposibilă, nu am putea să formăm o ființă sufletește sau fizicește. Când vorbim de plasticitate — și aci este punctul principal — trebuie să facem însă deosebirea între plasticitatea materiei lipsită de viață și plasticitatea substanței organice. Materia moartă primește orice formă din afară. Dintr-o bucată de marmoră, dacă am instrumentele necesare, pot să fac orice vreau, orice plăsmuește imaginația mea. Substanța organică psihofizică, cum este o ființă vegetală sau animală, are o *plasticitate limitată*. Ea primește transformări, însă în anumite limite impuse de condițiuni interne ale organismului.

De aceea, spre exemplu, un grădinar știe că poate să aducă unele transformări plantei, pe care o îngrijește, ba poate să-i dea și unele însușiri noi. Altoirea poate da însușiri noi. Dar grădinarul știe că nu poate face orice i-ar trece prin gând, din sămânță. Măsurile, pe care le ia el, sunt valabile dacă ele se subordonează unor condițiuni interne impuse de organism. Iată un adevăr biologic, valabil și din punct de vedere psihic, care nu poate fi contestat de nimeni. Ș'atunci și măsurile educației trebuie să țină seama de condițiunile interne psihice și fizice ale celui ce educăm. Prin urmare, educația, oricare ar fi reformatorul, care organizează, trebuie să aibă un caracter organicist în sensul respectării condițiunilor interne. Dar acestea variază, nu numai dela o speță la alta, ci și la indivizii aceleiași spețe.

Cu cât ne ridicăm mai sus pe linia ascendentă a ființelor organice, cu atât deosebirile dintre indivizii aceleiași spețe devin mai mari. Condițiunile organice variază deci în cadrul aceleiași spețe dela individ la individ. Prin urmare, va trebui să ținem seama de *individualitatea fiecărui elev*. Și, în sfârșit, a treia constatare, este că substanța aceasta organică își manifestă calitatea ei de ființă viețuitoare în sensul, că la orice *impresie* primită din afară răspunde printr'o *expresie*, la orice *acțiune* din afară, printr'o *reacțiune*. Caracteristica vieții, în general, este această reacțiune la acțiune, acest răspuns prin expresie la impresia din afară. De acolo începe viața. Unde nu este reacțiune și expresie nu este viață.

Ce învățământ tragem din această lege științifică necontestată? Că pe lângă impresiile, pe care le transmitem elevilor noștri, fie intuiții, idei, sau impresii estetice, trebuie să dăm ocazii elevilor să se manifeste prin expresie, prin activitate, prin reacțiune proprie, (*școala activă*). Concluzia științifică necontestată și necontestabilă, la care ajungem, este că orice educație va trebui să țină seama de condițiunile interne organice, de individualitate, să fie deci *organicistă, individualistă și activistă*.

Iată câteva din legile definitiv stabilite pe bază de cercetări biologice și psihologice, care nu mai pot fi înlăturate. Cine mai încearcă să facă educație fără să țină seama de aceste legi, acela face o operă dăunătoare învățământului.

Odată acest exemplu dat, să revenim la stuația școlii noastre. Nu uitați, vă rog, că avem condițiuni de formă și de fond, care trebuiesc respectate și în practica școlară și în reformele școlare. Dela început, ca un omagiu adus unora dintre reformatorii noștri, trebuie să recunosc, că sunt reforme în învățământul nostru de după război, reforme mari, cari respectă condițiunile de formă și o mare parte din condițiunile de fond. Totuși, reformele acestea n'au dat rezultatul dorit. În

cadrul acestora, menționez reformele dn 1924 și 1928. Vă voi arăta îndată din ce cauze. N'au dat încă rezultatele așteptate, pentru că executanții acestor reforme, fie administrația școlară, care este chemată să le aplice, fie profesorii, cari sunt chemați să le dea viață, nu le-au înțeles totdeauna, nu le-au aplicat în spiritul, în care ele au fost construite de făuritorii lor.

Am să dau două exemple: unul de nereușita unei reforme, pentru că n'au fost respectate condițiunile de fond — nu la făuritori — ci la executanți. Este cazul cu legea dela 1928 a învățământului secundar. Vă aduceți aminte când se lucra la această lege, câte lupte ne-au trebuit la unii dintre colaboratori, ca să introducem câteva principii mari, ale pedagogiei contemporane în construirea acestei legi. În ce mă privește, am luptat în special pentru principiul individualizării și educației morale, făcute așa cum cere pedagogia modernă și am obținut ca legea să impună o fișă psihologică asupra vieții sufletești și fizice a elevului. Și tot în această lege s'a prevăzut trei ore de educație pe săptămână, însă cu dascăli speciali, cari să știe ce să facă cu aceste trei ore, nu cu dascăli cari nu știu ce să facă nici cu o singură oră! În ce privește studiul individualității, el a rămas multă vreme literă moartă. S'au făcut unele încercări cu o fișă a Institutului Pedagogic, în învățământul normal. În secundar, comercial și primar nu s'a făcut aproape nimic. Astăzi se reîncepe mișcarea aceasta. Iată deci, un exemplu de principiu, pe care reformatorul îl admisesese, dar executantul nu l-a pus în aplicare. Aceasta în ce privește *fondul*. Vă voi da și un exemplu de *formă*. Legea învățământului primar din 1924 respectă pe deplin, *principiul unității organice a învățământului*, adică legătura strânsă între principiile conducătoare, așa în cât învățământul să fie un tot organic. Spuneam în prelegerea anterioară, că dacă învățământul prezintă o asemenea unitate este posibilă *libera circulație a valorilor*. Elevul se poate mișca în cadrul învățământului fără stânjenire, după aptitudini.

Este adevărat că legea aceasta dela 1924 se prezintă în condițiuni superioare, în cât în Germania, țara pedagogiei, legea învățământului nostru primar a fost apreciată — lucru foarte măgulitor pentru noi — ca una din cele mai bune.

Va să zică făuritorul acestei legi trebuia să fie bucuros că a ieșit legea bună și să lupte pentru aplicarea ei.

Ce s'a întâmplat? S'a introdus de curând o serie de modificări zice-se mărunte și de aceea făuritorul legii le-a acceptat. Dar aceste modificări, zise mărunte, strică unitatea organică a construcției. O strică în așa fel, în cât nu mai poate fi vorba nici de libera circulație a valorilor nici de unitatea organică a învățământului. Nici n'a observat bine autorul legii, că au intervenit alți factori ai învățământului și au cârpit pe ici pe colo și au înlocuit câte o piesă, fără să-și dea seama că distrug spiritul unitar al construcției. Să-mi dați voie, să fac o analogie în domeniul artei. Avem, spre exemplu, construcții artistice, cari au rămas celebre într'un anume stil. Spre exemplu: Biserica San Marco din Veneția este în stil bizantin, Notre Dame dela Paris și Domul din Colonia sunt în stil gotic. Știți că în stilul bizantin turnurile și turnulețele sunt rotunde, iar în stilul gotic sunt ascuțite. Ia presupuneți că ar cădea un turnuleț din acelea dela San Marco din Veneția și s'ar găsi cineva, care, în loc să-l înlocuiască cu un turnuleț bizantin, ar pune unuï gotic. Sau dacă dela Domul din Colonia ar cădea un turnuleț gotic și s'ar apuca să pună unul bizantin. Nenorocirea este că de multe ori acești cârpaci, care intervin, fără ca reformatorul legii să cunoască bine intenția, nu așteaptă nici să se dărâme coloana, ci vin cu ciocanul și dărâmă un turnuleț și pun altul nepotrivit. Incât, nu trebuie să învinovățim numai pe reformatori de aceste crize, ci și pe acei mai mititei, cari execută și cari uneori își iau rolul de transformatori.

Și acum, a venit momentul să pun o întrebare: ce

se întâmplă dacă o asemenea stare de agitație febrilă a învățământului dăinuște mai multă vreme?

Să-mi dați voie să fac o analogie și aci, însă nu din domeniul artei, ci din domeniul medical. Dacă un bolnav nu dă atenție boalei și trece vremea, va veni momentul când se vor produce accidente în organismul acestui bolnav și atunci va reacționa. Se va duce la medic, va lua măsuri, medicamente, etc. Așa se întâmplă cu învățământul, care este în starea aceasta. Nu se iau măsuri astăzi, nu se iau măsuri mâine, agitația se intensifică, răul devine mai mare, încep accidentele, autoritățile se alarmează și atunci încep să ia măsuri.

Voiu da câteva exemple; unul din domeniul moral, altul din domeniul intelectual, altul din domeniul social, dar toate din viața școlii noastre.

În domeniul moral: vă spuneam adineauri că măsurile, pentru care am luptat atât de mult la legea din 1928, s'au adoptat și cu toate acestea n'au fost aplicate. Ori, ce s'a întâmplat? Acum un an — mi se pare — vă amintiți de cazul elevilor, cari au asasinat, și alți elevi, în urmă, cari au furat, și de cari se știe că aparțineau unor familii onorabile. Prin urmare, nu putem să învinovățim numai familia, să acuzăm mediul familiar. Ceea ce vă mărturisesc că m'a impresionat mai mult cu ocazia acestor crime școlare, a fost în special afirmațiunea, pe care a făcut-o directorul școlii respective, asupra unor elevi, cari erau de peste șapte ani în școala aceasta. Nimeni nu băgase de seamă că au porniri criminale, adică nu le studiaseră individualitatea și nimeni nu și-a dat seama de starea lor morală. Care este afirmațiunea directorului? „Era un elev eminent!”

Va să zică dacă un elev, capătă note bune la studiu, poate să fie și criminal, este elev bun. Aceasta însemnează să nesocotim cea mai frumoasă și înaltă însușire a ființei omenești, cea care deosebește pe om de animal: *conștiința morală*, pe care numai la om o găsim. Și tocmai aceasta este trecută cu vederea.

Atitudinea aceasta este comodă pentru unii profe-

sori, însă este dezastruoasă pentru educația elevilor. Noi trebuie să afirmăm cu energie că între educația de familie și cea școlară există o asemănare esențială: *ambele trebuie să urmărească formarea sufletului elevilor cu predominarea elementului moral*; instrucția vine pe planul al doilea. Va să zică se produc aceste accidente grave și numai atunci vine reacțiunea. Care a fost reacțiunea? Din primul moment s'au luat măsuri de poliție școlară: elevii nu pot să se ducă la cinematograf, la teatru, etc. Pe urmă, măsuri, cari privesc activitatea internă a școlii; s'a instituit efectiv fișa individuală și s'a adresat o circulară diferitelor organe școlare, în care se cere ca să se insiste mai mult asupra educației morale.

Așa dar, a trebuit să se întâmple un accident grav, ca să se producă reacțiunea.

Un al doilea exemplu din domeniul intelectual:

Anul trecut s'au făcut niște programe ale învățământului secundar.

Dela început, noi cei cari ne ocupăm de problemele pedagogice, am propus două principii, cari trebuia să fie respectate: unul *simplificarea programelor* — care astăzi sunt extrem de încărcate. Al doilea principiu, corelația obiectelor de învățământ. Se aprobă în unanimitate. A început comisiunea să lucreze. Se formează faimoasele subcomisiuni, pe specialități. Specialiștii însă văd și în amănunte, elemente importante, și nu se prea gândesc la sufletul elevilor și atunci în mod invariabil programele ies, de aci din subcomisiuni, încărcate. Fiecare specialist ține la materia lui și o crede cea mai importantă.

Ei bine, până când poate să meargă această continuă supraîncărcare a programelor? *S'a produs și aci reacțiunea*. Am auzit din gura unor părinți, cari sunt și ei dascăli — cari deci înțeleg și ei problema această școlară — și cari au copii eminenti, calificați printre cei dintâi în școală, că, de multe ori, aceștia trebuie să lucreze până la 1 și 2 noaptea, ca să-și poată face lec-

țiile. Triumfă, izbâdesc în școală, dar când ajung să intre în viața socială, vor fi epuizați de această activitate, de acest surmenaj școlar. Și ce credeți că s'a întâmplat? Poate știți din presa zilnică. Au venit un număr de părinți și au protestat foarte energic la Ministerul de Instrucție Publică. Reacțiunea s'a produs, căci s'a instituit o comisie, căreia i s'a cerut simplificarea programelor, adică curmarea răului.

La această comisie am propus un remediu—până acum nu a fost admis — și anume, am propus *programe minimale*. Să nu dai profesorului până în cele mai mici detalii ceea ce are el să predea elevilor, să indici numai capitolele principale, care vor fi dezvoltate mai mult sau mai puțin, mai în adâncime sau mai la suprafață, după individualitatea clasei, la care se predă. Este singurul mijloc de a respecta și ideile specialiștilor și legile psihologice.

Un alt exemplu din domeniul *social*. S'a zis: ce ne facem cu șomajul intelectual? Iată mii de tineri, cari bat la porțile Universității și, după ce termină Universitatea, nu pot găsi un loc onorabil în viața socială. Ce este de făcut? Măsurile, cari s'au luat deja, le cunoașteți: reducerea numărului de studenți prin concursuri de intrare. O a doua măsură, care este în proiect și cea este foarte bună: încurajarea învățământului practic. Ridicarea nivelului învățământului practic și încurajarea lui. Este reforma învățământului profesional, care trebuie să vină în curând și tendința, pe care știm că actualul conducător al școlii o manifestă, ca în viitor să se dea mai mare dezvoltare acestui învățământ. Aceasta este o măsură bună dar nu știm dacă la aplicarea ei nu se vor ivi anumite greutăți.

În ce privește prima măsură: reducerea numărului studenților, credem că este bună, dar după un criteriu, pe care l'aș numi criteriul moralei sociale: cine muncește să fie încurajat, cine nu, să fie înlăturat din Universitate. La unele Facultăți, pot să afirm cu certitudine, că cel puțin jumătate din studenți nu-și fac dato-

ria. Totuși, cei cari nu-și fac datoria, au adeseori legături și reușesc în viața socială, iar cei muncitori rămân pe planul al doilea! Dreptatea socială cere să încurajăm pe cei, care-și fac datoria și să înlăturăm pe cei care nu și-o fac. În felul acesta, Universitatea va deveni o școală a datoriei. Iată, câteva exemple de manifestări bolnăvicioase și de reacțiunea, care s'a produs față de aceste manifestări.

Și acum, pentru ca să închei, mai am de adăugat câteva cuvinte.

Se pune întrebarea: ce măsuri urgente s'ar cere ca să nu se mai producă asemenea accidente în viața școlară?

În ce privește administrația școlară, eu propun ceea ce se numește centralizarea pedagogică. Sunt adeptul descentralizării în administrația școlară, pentru că administrația este condiționată de contingentele locale de gospodărie și gospodăria de împrejurările locale. Putem menține și accepta descentralizarea administrativă, dar în ce privește îndrumarea pedagogică, aceea trebuie să aibe un *centru științific* la Ministerul de Instrucțiune sau aiurea, care să stabilească metodele, programul sau să aleagă manualele. Și atunci, conform cu aceste norme, date pe bază de cercetări științifice, să se facă îndrumarea învățământului. Când am propus odată acest lucru s'a spus: „libertatea profesorilor, personalitatea lor..., nu ne atingem!” Mai întâi, libertatea profesorilor este limitată de legile pedagogice. După cum un medic este liber să facă greșeli, dar nu-i este permis să nu cunoască fiziologia, tot așa unui dascăl nu-i este permis să treacă peste anumite legi ale psihologiei și ale vieții fizice impuse de natură.

În al doilea rând, dacă un profesor a descoperit o metodă nouă, o prezintă acestui centru, care adună cercetările făcute în cuprinsul țării și în străinătate. El experimentează metodele în câteva școli și, dacă rezultatele sunt bune, le generalizează în tot învățământul.

Dar acest centru ar presupune concursul foarte

prețios al *organelor de control*. Inspectorii nu trebuie să fie în primul rând polițiști. Astăzi, preocuparea de căpetenic a inspectorilor este ancheta și când un profesor cere definitivarea, atunci se ocupă și de latura cealaltă, secundară — pedagogică. Inspectorul ar trebui să fie un sfătuitor al profesorilor. Un inspector ar avea un dublu rol:

Acolo unde simte că profesorii nu sunt suficient inițiați asupra principiilor, pe care le cere acel centru pedagogic, să-i inițieze. Ce lucru mare să aduni pe profesori la școală sau la inspectoratul regional și să le expui anumite principii? Iar acolo unde profesorul înțelege principiile, inspectorul să controleze dacă aplicarea lor se face în bune condițiuni? Aceasta ar fi concursul, care, trebuie să-l dea inspectorii. Și, însfârșit, *manualul didactic*. Știți poate că în ce privește manualele didactice avem o centrală. Toate manualele trebuiesc să fie aprobate de Consiliul Permanent. Eu răspund că nu avem un centru pedagogic, de oarece Consiliul Permanent este constituit din oameni de știință de valoare, care însă nu sunt pedagogi specializați. Fiecare cu specialitatea lui. Și atunci acest Consiliu Permanent institue comisiuni pe specialități. Comisiunile pe specialități dă referate. Ce se întâmplă cu aceste referate? Aceste referate vin la Consiliul Permanent. Presupunem că comisiunea specială e compusă din specialiști de seamă. Autorul, căruia îi cere comisiunea specială anumite transformări în manualul didactic, are dreptul să protesteze și atunci Consiliul Permanent invită pe cenzori și pe autori să discute.

Autorul presupunem că este specialist în materie, cenzorii la fel. Cine judecă? Tocmai cei mai puțin indicați. Din două lucruri unul: sau ai încredere în cei aleși în comisie și atunci nu-i poți pune la discuție cu autorul; sau dacă vrei să-i pui la discuție, trebuie să-i pui în fața unui for superior *pedagogic*, care să facă critica. Ce am zice despre un judecător, care nu cunoaște bine legile și vrea să ne judece pe noi?

In cât și din acest punct de vedere, unele din manualele didactice fac dovada de *cum nu trebuie să fie un manual didactic*. De aceea zic că ar trebui ca tot acel centru pedagogic să selecționeze și manualele didactice.

In sfârșit, *pregătirea profesorilor*. Ar trebui să avem mândria ca toți profesorii, oricare le-ar fi specialitatea, să fie bine orientați asupra principiilor pedagogice. Profesorul să știe cum să facă o fișă individuală, cum să facă educația morală; să nu fie numai un distins specialist al materiei, pe care o predă ci și un bun pedagog. Încă o condițiune și cu aceasta închei: cred că mediul, în care sunt formați profesorii noștri, trebuie să fie un mediu idealist. Sunt ferm convins, că nu poate fi cineva educator dacă nu este idealist. Utilitariștii și scepticii, cari nu au nimic sfânt, nu pot fi educatori. Adevăratul educator trebuie să fie idealist în dublu sens: întâi, crede în ceva, crede măcar într'un comandament al conștiinței lui, are un ideal. Și, al doilea, este capabil să facă sacrificii pentruca acest comandament al propriei sale conștiințe să triumfe. Astfel de dascăli ne trebuie. Dar atunci cei care formează pe dascăli, trebuie să fie și ei idealști.

TABLA DE MATERII

	<u>Pagina</u>
<i>Prefață</i>	3
<i>Prefață la ediția a doua</i>	5
<i>Prefață la ediția a treia</i>	7
INTRODUCERE	
1. Mișcarea Pedagogică și Școala Românească	11
PARTEA I	
<i>Principii de reformă școlară.</i>	
1. Ideia dominantă în diversele reforme școlare	37
2. Câteva lămuriri principale la reforma școlară	49
3. Bacalaureatul	59
4. Învățământul secundar și universitatea	65
5. Examenle de capacitate	75
6. Organizarea studiilor filosofice în școlile secundare	79
PARTEA II	
<i>Individualizarea educației.</i>	
1. Considerații asupra principiului individualizării educației	89
2. Educația dotaților în slujba neamului	103
3. Om și profesionist	107
4. Calitatea învățământului și numărul profesorilor	111
5. Organizarea activității școlarelor	115
6. Problema educației morale în liceu	119
7. Intre studenți și profesori	123
PARTEA III	
<i>Problema culturalizării.</i>	
1. Progresul social prin culturalizare	129
2. Culturalizarea maselor la sate	139

3. Cultura la oraș	143
4. Universitățile libere	147
5. Universitatea, învățătorul și culturalizarea satelor	151
6. Rolul școlii în societatea românească de azi	161

PARTEA IV.

Politica culturii.

1. Ministerul culturii naționale	173
2. Știința pedagogică și administrația școlară	177
3. Centralizarea pedagogică a învățământului	181
4. Institutul Pedagogic Român	189

PARTEA V.

Criza școlii.

1. Din problemele actuale ale școlii românești	203
2. Criza învățământului românesc	221



DE ACELAȘ AUTOR:

- Studii asupra filosofiei germane contemporane (epuizat).
Studii asupra educației morale și estetice (epuizat).
Pestalozzi și educația poporului. Ediția III. — Ed. Casei Școalelor.
Herbert Spencer și pedagogia utilitaristă. — Ediția IV. — Ed. Casei Școalelor.
Baza pedagogică a reorganizării învățământului. — Editura „Cultura Națională”. 1923 (epuizat).
Din problemele pedagogiei moderne. Ediția II, 1924 (epuizat).
Un Institut Pedagogic Român. — București 1926.
Istoria Pedagogiei: Doctrinile fundamentale ale pedagogiei moderne. Ediția II. — Editura Ciornei.
Universitatea, Învățătorul și Culturalizarea satelor. — București 1927 (epuizat).
Psihanaliză și Educație. — Editura Casei Școalelor.
Pedagogia Generală. — Editura Institutului Pedagogic Român. București.
Educație și Cultură. Ediția II. — Editura „Cultura Românească”.
Educația morală în școala românească — Editura Ciornei.
Organizarea învățământului, 1933 (în colaborare).

PEDAGOGIA GENERALĂ.

Cu următorul cuprins:

Introducere: Școala care ne trebuie.

I. Probleme introductive.

1. Educație și Pedagogie.
2. Problema educabilității.
3. Raportul între teorie și practica pedagogică.
4. Valoarea pedagogiei ca știință și metodele ei de cercetare.

II. Idealul educației intelectuale.

III. Educația intelectuală.

A. Condițiile psihologice ale învățământului.

1. Intuiția.
2. Atenția și oboseala.
3. Memoria.

B. Condițiile obiective ale învățământului.

1. Concentrarea materiei de învățământ.

C. Modul de transmiterea cunoștințelor.

1. Metodele de învățământ.
2. Apercepția.
3. Momentele psihologice în procesul învățării.

IV. Educația morală.

1. Exercițierea voinței ca organ executiv în actul moral.
2. Rolul activității practice în formarea caracterului.
3. Indrumarea morală a voinței.
4. Curente contemporane în educația morală.

V. Educația estetică.

În depozit la „Cultura Românească”. Lei 200.

ISTORIA PEDAGOGIEI

Doctrinile fundamentale ale Pedagogiei moderne

Cu următorul cuprins :

- Introducere : Pedagogia nouă față de pedagogia trecutului.
 I. Factorii culturali determinanți ai doctrinelor pedagogiei moderne.
 II. Filosofia și pedagogia lui I. Locke.
 III. Filosofia și pedagogia lui I. A. Comenius.
 IV. J. J. Rousseau, Filotropismul.
 V. Filosofia și pedagogia lui I. Kant.
 VI. Schiller. Educația estetică în legătură cu cea morală.
 VII. Goethe. Idealul său pedagogic.
 VIII. Filosofia și pedagogia lui I. H. Pestalozzi, Diesterweg, Fröbel.
 IX. Filosofia și pedagogia lui Herbart. Urmașii lui Herbart.
 X. Filosofia și pedagogia lui Herbert Spencer.
 Ediția II, în editura Ciornei.

PEDAGOGIA CONTEMPORANĂ

Cu următorul cuprins :

Introducere: Realitatea școlară și principiile pedagogice.

Partea I. Probleme generale.

Din problemele actuale ale școlii românești.

1. Cultură generală, profesională și formativă.
2. Școala activă și studiul individualității.
3. Educația morală și formarea personalității.

Probleme speciale.

1. Criza școlară.
2. Orientarea pedagogică a școlii românești
3. Organizarea studiilor filosofice în liceu,
4. Tineretul și concepția asupra lumii și vieții.
5. Învățătorii care ne trebuie.
6. Rolul educativ al Universității.
7. Spiru Haret ca pedagog.

Partea II. Curentele pedagogiei contemporane.

- I. Criterii pentru stabilirea cadrului de principii ale pedagogiei contemporane.
- II. Realismul pedagogic.
 1. Realismul individual.
 2. Realismul social.
- III. Idealismul pedagogic.
 1. Idealismul individual.
 2. Idealismul social.

Goethe filosof și pedagog.