

DIN PUBLICAȚIILE
INSTITUTULUI PEDAGOGIC ROMÂN

Director : Profesor G. G. ANTONESCU

I. C. PETRESCU
CONFERENȚIAR DE PEDAGOGIE SOCIALĂ
LA UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI

ȘCOALE
DE
EXPERIMENTARE

EDIȚIA II-a

BUCUREȘTI 1936

371
P.57

DIN PUBLICAȚIILE
INSTITUTULUI PEDAGOGIC ROMÂN

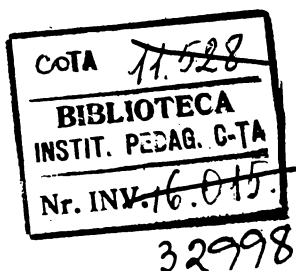
Director: Profesor G. G. ANTONESCU

I. C. PETRESCU
CONFERENȚIAR DE PEDAGOGIE SOCIALĂ
LA UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI

Ș C O A L E
DE
EXPERIMENTARE

EDIȚIA II-a

BUCUREȘTI 1936



INSTITUTUL DE ARTE GRAFICE «BUCOVINA» I. E. TOROȘȚIU

PREFAȚĂ LA EDIȚIA I-a.

Cine cercetează istoria legiuirilor școlare românești și le compară cu cele streine, în deosebi cu legiuirile țărilor apusene, descoperă similitudini impresionante. În unele privințe, legiuirile noastre sunt superioare celor streine, dacă formulăm aprecierea după arhitectonică gândirii pure, cu înclinări către generalizare.

Și în timp ce oamenii de stat se lasă încântați de perspectivele de dezvoltare a școlii creată imaginativ, școala reală își trăește viața ei proprie, determinată de alte considerente decât cele legale.

Legea niciodată nu crează realități. Ea e numai forța organizatoare a acestora. Tumultoasă, variată, complexă, realitatea se supune numai celor ce se folosesc de forțele ei.

A descoperi aceste forțe, și a da formă proprie conținutului de viață a realității este temeiul unei politici școlare fructuoase ca și a politicei în genere.

Statornicirea politicei școlare, pe temeiul realităților naționale, duce implicit și la continuitate în domeniul educației.

Schimbările dese în legislația școlară și în programe nu se explică prin orgoliul miniștrilor de a-și lega numele de o reformă. Ei reprezintă uneori potențat sentimentul de nemulțumire produs de dezacordul între lege și realitate. E mai păgubitoare atitudinea acelor conducători ai școlii, cari cred că o lege, odată votată, trebuie să rămână neschimbată până când realitatea va ceda exigențelor ei.

Se pare că astăzi e un moment favorabil pentru stabilirea unei continuități în activitatea școlară. Criza, prin care trece societatea noastră, criză manifestată pe toate domeniile, a avut drept efect îndreptarea atenției publice către școală.

Școala, ca funcție de transmitere, regenerare și intensificare a culturii naționale, precum și de socializare a tinerelor generații, a fost o noțiune, pe care numai pedagogii au încercat s'o popularizeze. După concepția colectivă însă, școala era privită drept mijloc pentru obținerea unui loc sigur în ierarhia socială salariată. Aceasta în cazul cel mai bun. Deobicei a fost socotită ca o instituție streină, pe care o poți suporta, dacă nu reușești s'o ocolești.

Astăzi lumea așteaptă dela școală să dea tinerelor generații și forțe noi de luptă în viață. De a o stăpâni mai ușor; de a o utiliza mai bine.

E o reîntoarcere la sensul primitiv al școlii. O completare rațională și sistematică a pregătirii

empirice la viață, de care școala treptat, treptat s'a depărtat.

Fenomenul depărtării școlii de viață se explică sociologiceste. Din momentul ce s'a creat funcției educative o instituție distinctă, aceasta s'a dezvoltat neîncetat, s'a diferențiat și a început să-și trăească o viață proprie cu pretenția exagerată de a transforma viața socială după voința și planul său, fără a mai fi în acelaș timp și un reflex al vieții sociale.

Astfel se explică uniformitatea programelor școlare din țări cu culturi diferite și existența în aceste programe a unor studii, cari nu mai reprezintă valori creatoare în societatea de azi, dar cari perzistă numai datorită prestigiului căpătat prin vechime.

Școala trebuie repusă în concordanță cu nevoile sociale. E un postulat al politiceii școlare, pe care timpurile de azi îl cer cu mai multă stăruință.

Ea trebuie să trăească și să se desvolte prin forțele și materialul de cultură a neamului nostru.

Determinarea acestor forțe și selecția materialului de cultură nu e operă ușoară.

S'au încercat până acum atâtea reforme școlare făurite de concepția legiitorului. Teoretic, multe din ele erau bine fundate. După puțini ani de existență însă, rezultatele impuneau o nouă transformare.

Și-atâta timp cât reformele școlare se vor face

numai pe baza considerațiilor teoretice, ele vor avea aceeaș soartă. Eșecurile încercări de adaptare a unui sistem la o realitate presupusă cunoscută.

Spre a se ajunge la constituirea, în amănunte, a unui sistem școlar durabil, va trebui ca el să răsară din necesitățile de viață a societății noastre.

E necesar, în acest scop, a se întreprinde experiențe în mai multe colțuri ale țării, științificește organizate și interpretate, pe baza cărora se vor putea trasa liniile directe ale unei școli naționale viabile. A unei școli, care să se integreze societății românești.

Spre a se da puțința unor astfel de experimentări, e necesară o orientare clară asupra încercărilor din alte țări și o fundamentare a diferitelor direcții de înnoire a școlii.

E ceiace încerc a face în lucrarea de față. Încercarea îmi va fi înlesnită prin lucrările anterioare. În acestea se poate urmări pe larg fundamentarea celor mai importante direcții în școala contemporană. Școala activă, școala vieții, metoda regionalistă, metoda centrelor de interes, metoda complexelor, sistemul Dalton, Winnetka, ai comunităților școlare libere, studiul individualității au fost tratate în lucrări separate. Unele din ele în mare extindere.

În lucrarea de față nu voi reedita cele deja

publicate. Ci voiui căuta să grupez diferitele curente după scop sau afinități.

Voiu încerca să fixez locul precis, pe care îl ocupă fiecare direcție în cadrul general al școalelor noi.

Voiu face în acelaș timp și o raportare la sistemul școalelor de stat germane, cari s'au modelat în ultimul deceniu după rezultatele școalelor de experimentare.

In felul acesta se va dovedi și printr'o stare de fapt importanța școalelor de experimentare.

In acelaș timp se va câștiga și încrederea în foloasele școalelor de experimentare, cari cer o muncă mult mai încordată și mai devotată decât școalele de vechi șabloane.

Caracterizarea diferitelor școale de experimentare, precum și înfățișarea liniilor de evoluție a celor mai importante dintre ele, ne va da puținț de a preciza, cu multă probabilitate de adevăr, făgașul, pe care urmează să se desfășoare viața școalei românești.

Câteva experiențe făcute și la noi ne limpezesc orizonturile. Continuând cu înțelegere și cu entuziasm pe această cale vom putea face ca școala românească să devină cea mai importantă instituție națională în statul românesc.

INTRODUCERE

I. *Necesitatea școalelor de experimentare.* — II. *Din istoricul școalelor de experimentare :* 1) Școala lui Francke la Halle ; 2) Școala lui Christoph Semler ; Școala lui Julius Hecker ; 4) Școalele lui Basedow și Salzmann ; 5) Școalele lui Pestalozzi, Fröbel și Diesterweg. — III. *Epoca de azi favorabilă experimentărilor pedagogice.*

I. Necesitatea școalelor de experimentare. — Școala a urmat, în dezvoltarea ei, drumul pedagogiei. Atâta timp cât pedagogia a fost socotită o ramură a filosofiei, ea s'a folosit de metodele acesteia. Acțiunea educativă era organizată în lumina unui scop dedus din etică și a unor mijloace indicate de psihologie, și ea deductivă. Atât într'un domeniu, cât și în celalt se făceau considerații teoretice asupra naturii și menirii omului în viață și se zugrăviau caracterele omului în genere.

Noțiuni atât de largi, încât se puteau aplica tuturor oamenilor reali de pe glob. De experiențe în regimul școalelor orientate astfel nu se putea vorbi.

De-abia de aproximativ trei veacuri — începutul l-am putea fixa la Comenius — pedagogia a început să se orienteze și după științele naturii.

De îndată ce individualitatea umană s'a considerat ca făcând parte din «natură», experimentul devenia posibil ca și în științele naturii. Creșterea în importanță a naturii umane cu tot complexul ei de stări, se datorește și renașterii, precum și romantismului. Sub presiunea acestor curente, educația a început să se transforme în sensul de a se cultiva nu numai intelectul elevilor, ci întreaga lor făptură psihică.

Dar curentele de idei nu s'au putut preciza cu înlesnire. Mai ales secolul al XVIII-lea cunoaște cele mai aprinse dispute pe toate domeniile și cele mai înfierbântate mișcări pe domeniul social.

În această atmosferă de frământare și de ciocnire între curente, când societatea își căuta noi baze de susținere, era firesc să se resimtă și școala.

Educatori, trăind adânc idealul unor jurnuri mai bune, s'au dedicat educației. Acțiunea lor a fost privită cu neîncredere la început. Piedici de tot felul se ridicau din toate părțile. Dar flacăra idealului le susținea entuziasmul și perseverența. Se creau astfel, jos, în laboratorul vieții școlare, bazele noului sistem de educație.

Și este firesc să se producă astfel. Natura umană își are legile ei proprii de dezvoltare. O stăpânește numai cine le poate descoperi. Iar descoperirile le înlesnește experiența. Chiar și când un pedagog cu o largă viziune — un erou pe acest domeniu — ar deschide perspectiva unor noi drumuri educației, chiar și atunci tot experiența le verifică și le validează. Adevărata pedagogie e

cea care se sprijină pe temeiurile vieții școlare. Trăirea în lumea copiilor îți deschide în fiecare zi noi orizonturi. Cine poate să se transpună în lumea lor, cine reușește să trăiască viața lor, e singurul în stare să constate răsfrângerea măsurilor educative asupra suflete'or lor. Sunt adevărații educatori și marii pionieri pe tărâmul educativ. Experiențele făcute în acest chip sunt de mare importanță pentru transformarea sistemului educativ, dar sunt numai întâmplătoare. Pedagogii și conducătorii școalelor nu se mai pot mulțumi numai cu această cale de progres.

Se petrece și pe domeniul pedagogic acelaș fenomen, pe care l-au depășit deja celelalte științe. Astfel: fizica și chimia întâiu, biologia, medicina, silvicultura, agricultura, mecanica, știința militară, în sfârșit toate științele, pe cari se sprijină tehnica modernă. S'au creștat pe domeniul acestora institute și laboratorii de cercetare și experimentare, în cari se cultivă experimentul în chip sistematic, provocând astfel un progres impresionant.

Evident, nici în acelaș ritm și nici cu aceeaș înlesnire nu se va mânui experimentul pe domeniul pedagogic. (Și pentru că făptura umană e mult mai complexă decât natura altor elemente, dar și pentru că elevul nu poate fi obiect de experimentare, așa precum ar fi o plantă sau o mașină.

Totuș și pe domeniul pedagogic se oferă numeroase posibilități. Pentru ca experimentul să provoace o rapidă dezvoltare a pedagogiei dela noi și pentru a se da puțința ameliorării sistemului educativ, adaptându-l realităților românești, ex-

perimentul va trebui organizat. Organizarea intră în preocuparea și a institutelor pedagogice¹⁾, precum trebuie să intre și în programul oficiului de studii al Ministerului de Instrucție.

Dovada necesității experimentului pedagogic o putem avea urmărind firul istoriei educației și oprindu-ne pe culmile mai înalte.

De sigur că primele școli de experiență n'au avut acest caracter în sufletele întemeietorilor. Ei nu urmăreau decât realizarea unei idei, ca pe această cale, a faptei, să probeze umanității rodnicia ideilor propagate. Erău mai mult misionari decât oameni de știință. Dar datorită acestora, s'a constituit o istorie a școlilor de experimentare.

II. Din istoricul școlilor de experimentare.

1) *Școala lui Francke*²⁾ din Halle. Prima³⁾ de acest gen, pe care o putem menționa, e școala întemeiată de Francke la Halle în anul 1696. Prin

1) Institutul Pedagogic Român, de sub conducerea d-lui prof. G. G. Antonescu, are înscris în programul său și această activitate.

2) *August Hermann Francke*, pedagog german, a trăit între anii 1663—1727.

Instituțiile școlare întemeiate de el în Halle sunt : o școală pentru orbi; o școală civilă pentru lucrători; o școală latină; un «Pädagogium» pentru fiii nobililor și o școală normală pentru pregătirea învățătorilor.

3) *Comenius*, pedagog ceh, care a dat la lumină primele lucrări indicând noua direcție, a făcut puține experiențe practice: în *Lissa* la 1632 și în *Saros Patak* la 1650.

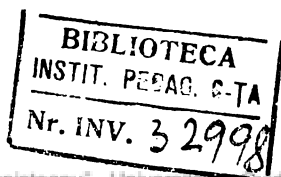
metoda preconizată, Francke urmăria o pregătire practică a elevilor. Profesorii trebuiau să se ducă cu elevii în casele artiștilor și meseriașilor, spre a se iniția asupra modului de lucru. Elevii trebuia să aibe cunoștințe generale despre agricultură, horticultură, viticultură, creșterea viteilor, fabricarea berei, silvicultură, pescuit, vânat, precum și despre medicamentele uzuale. La lucrul manual, învățau șlefuitul sticlei, strungăria, etc. La științele naturale erau îndemnați să facă experiențe, disecții, construcții de aparate.

Mai ales școala, cunoscută în istoria pedagogiei cu numele de «Pädagogium», prezintă în chip limpede caracterul unei școale de experiență. Programa și metoda erau cu totul deosebite de ale școllelor de stat.

De remarcat este de asemenea că în orarul de activitate se prevedeau și ore libere pentru «împăcarea curiozităților naive» ale școlărilor, prelu-diul orelor de activitate liberă din programul unor școale contemporane.

2) Școala lui Christoph Semler. Incurajat de experiența reușită a lui Francke, Semler întemeiază tot în Halle, la 1705, o «Școală reală de matematică și mecanică», cu scopul de a pregăti pe elevi pentru meseria lor de mai târziu.

Un profesor aduna pe elevi, în fiecare Miercuri și Sâmbătă, într'o oră liberă, și cu ajutorul a 63 de obiecte (instrumente și modele) îi îndruma în



diferite domenii. În acelaș timp, se deprindeau cu mânuirea riglei și cu desenul necesar meșteșugului.

În alte ore învățau cum se lucrează și cum se întrebunțează diferite feluri de piele, ștofă sau lemn.

Deși ideia corespundea unor nevoi ale timpului, totuș școala a trebuit să fie închisă din pricina lipsei de talent organizator al lui Semler. Pe la jumătatea secolului al XVIII-lea, ideia a fost reluată și realizată în Berlin de Julius Hecker.

3) *Școala lui Julius Hecker*. Scopul școalei întemeiată de Hecker a fost îndrumarea practică a viitorilor agricultori, negustori și tehnicieni. În acest scop a înființat mai multe școale speciale, în care se predă, cu ajutorul unei metode practice, cunoștințele folosite. În selecția corpului didactic, nu predomina criteriul pregătirii științifice, ci al pregătirii practice și multilaterale. Școlile întemeiate de Hecker au luat o mare desvoltare, au fost imitate de mulți, determinând în sfârșit și organizarea școlilor practice de stat în lumina rezultatelor obținute.

Spre sfârșitul secolului al XVIII-lea, se întemeiază în mod conștient școale de experimentare în scopul transformării sistemului educativ. Mișcarea se datorește pedagogilor J. C. Basedow și Salzmann.

4) Școalele lui Basedow ¹⁾ și Salzmann ²⁾. — Școalele lui Basedow sunt cunoscute sub numele de «Filantropin». Prima o întemeiază la Dessau în 1774. Dela început, el a arătat că nu urmărește o schimbare bruscă a educației, ci o atentă încercare a metodelor noi.

Tot în această categorie se numără școala lui Salzmann dela Schnepfenthal, întemeiată în 1811

Inovațiile acestor școale erau următoarele: intuiția în locul noțiunilor abstracte, limba maternă în locul limbilor clasice; științele pozitive, cari ocupau un loc larg în program, se tratau pe bază de experiențe. Criteriul de selecție a materiei de învățământ era valoarea practică a cunoștințelor, nu principiul culturii formale. Pe domeniul educației morale, se înlătură pedepsele pentru menținerea disciplinei și se introduce pentru prima oară metoda supunerii libere — începuturile îndepărtate ale sistemului conducerii de sine de astăzi.

De bunul mers al școalei era făcut responsabil, în mod colectiv, și corpul didactic, nu numai directorul.

Dar școala, care a avut cea mai mare influență în crearea școalei noi, a fost opera marelui pedagog elvețian Pestalozzi.

5) Școalele lui Pestalozzi ³⁾. Dacă am face o

1) *Iohann Bernhard Basedow*, pedagog german. A trăit între anii 1724—1790.

2) *Christian Gotthilf Salzmann*, colaborator al lui Basedow. A trăit între anii 1744—1811.

3) *Iohann Heinrich Pestalozzi*, pedagog elvețian. A trăit între 1746—1827. A condus următoarele școale: Neuhof (1768—1798); Stanz (1798-1799); Bugdorf (1799—1804) și Iverdon (1804—1825).

descriere amănunțită a vieții școlare din instituțiile create de Pestalozzi, am ajunge la constatarea surprinzătoare că ceiace socotim nou în cele mai noi direcții ale pedagogiei veacului nostru, aparține deja veacului precedent, veacului pedagogiei și al educației noi.

Cu o intuiție genială, cu un avânt plin de generozitate și cu un entuziasm perzistent până în ultimile clipe ale vieții, Pestalozzi face din școlile lui cele mai fructuoase școli de experiență.

Nu e locul să stăruim aci asupra «încercărilor» sale, cum el, din modestie, le numia.

Educația conform naturii și în natură, metoda activă, educația practică și în deosebi spiritul social al comunității școlare sunt câteva din caracteristicile vieții școlare sale, care constituiesc și astăzi principii de direcție a școlilor de experimentare.

Școala de stat din toate țările a sărbătorit, nu de multă vreme, un secol dela moartea lui Pestalozzi. Ca un omagiu celui mai mare pedagog al lumii, conducătorii școlilor, pedagogii și educatorii au prezentat dovezi că spiritul școlii pestalozziene a pătruns în școala de azi. Nu putem pune la îndoială sinceritatea acestora. În adevăr, dovezi sunt numeroase, dacă se urmărește problema în legislații școlare, în programe și în toate cărțile pedagogice ale timpului nostru. Dar școala reală e departe de a ajunge la nivelul școlii pestalozziene.

Evident, s'au făcut progrese mari și în viața reală a școlii. Dar școala nu s'a dezvoltat cu aceeași repeziciune ca pedagogia. Litera scrisă și

experiența îndepărtată influențează puțin corpul didactic. El trebuie să fie pus în fața unor realizări în cadrul școlii naționale. Școlile de experiență create astfel constituie fermenți de transformare a întregii școli.

A mai aminti de școlile întemeiate de urmașii lui Pestalozzi: *Froebel*, *Dистерweg* este a intra chiar în inima pedagogiei actuale. Nu este necesar. Urmăresc numai să fac dovada că școlile de experimentare au un trecut destul de îndepărtat. Că astăzi mai ales, când cerințele vieții sociale sunt atât de multiple, calea pregătirii tinerelor generații nu se mai poate fixa în birou. Valoarea unui sistem nu poate garanta decât experimentarea lui. Și dacă experimentarea pedagogică a fost necesară chiar și în veacurile trecute și dacă pe temeiul ei s'a determinat atât progresul științei pedagogice, cât și progresul vieții școlare, atunci întemeierea școlilor de experimentare se impune cu necesitate.

Epoca de azi se pare a fi mai favorabilă ca oricând experimentărilor pedagogice. Voiu încerca a face dovada.

II. Epoca de azi favorabilă experimentărilor pedagogice. — S'ar părea inoportun a vorbi de școli de experimentare pedagogică într'o vreme când însăș școala de stat și slujitorii ei trec printr'o criză atât de tragică. Prin analiza stării de spirit a societății de azi, se va constata totuș că în niciun alt moment nu au existat condițiuni mai prielnice pentru înrădăcinarea în sufletele educatorilor a ideii de experimentare.

În vremuri normale, când toate instituțiile unui stat își trăesc netulburat viața lor, ideea experimentărilor și înoirilor nu ațată la acțiune. În vremuri normale, viața se desfășoară, ca și într'un organism sănătos, în mod automat. Funcția educativă, ca și cea economică, politică, religioasă, artistică se susțin reciproc și se completează reciproc. În momentul când una sau unele din aceste funcțiuni se tulbură, se pierde echilibrul întregului organism. Reprezentanții diferitelor domenii de activitate se agită, se străduiesc să restabilească echilibrul. Fel de fel de idei se emit. Fel de fel de experiențe se întreprind.

Printr'o astfel de criză trece societatea contemporană. Și cum sunt posibile astăzi atâtea experimentări pe domeniul economic sau social, tot așa pot fi și pe domeniul școlar.

Lumea nu știe de unde poate veni salvarea. Poate dela transformarea instituțiilor economice, poate dela transformarea vieții sufletești. Școala și instituțiile culturale trebuie să-și croască și ele noi drumuri, spre a răspunde noilor necesități.

Aceasta e o împrejurare obiectivă, care provoacă la noi realizări pe domeniul educativ.

Dar și o împrejurare de ordin subiectiv ne determină la transformarea școlii în lumina noilor idei. În vremuri normale, lumea se simte bine, urmând linia tradițională. Așa precum au fost educați ei, părinții, se impune să fie crescuți și copiii lor.

Dar azi nu mai e acelaș caz. Azi, când formulele de îndrumarea vieții pe diferite domenii sunt atât de efemere, chiar și cei mai retrograzi încep

să-și piardă încrederea în valabilitatea, presupusă eternă, a vechilor formule. Chiar și aceștia sunt dispuși acum să admită, cu oarecare scepticism, experimentarea noilor formule.

E momentul cel mai prielnic pentru noi, pedagogi și educatori, să propunem și să experimentăm o nouă școală.

Acum, când valorile vechi și-au pierdut din putere, e timpul să încercăm stabilirea încrederii în valorile, cari își vor dovedi vitalitate, pe cale de experimentare.

Din cele mai vechi timpuri și până azi, școala a rămas un instrument de socializare a noilor generații, de pregătire la viață. Dar cum viața, în mersul ei, își schimbă neconținut aspectele, școala nu poate rămâne în inerție. Ea trebuie să ție pas cu vremea și cu luminile din ce în ce mai clare ale psihologiei copilului. Dar atât aspectele vieții sociale, cât și ale psihologiei infantile sunt așa de variate, încât schimbarea structurii școlare trebuie făcută cu foarte multă prudență. Prefacerea sistemului educativ, în lumina unei noi idei, înainte de a se face dovada locală a valabilității ei, poate periclita pregătirea unei întregi generații. Schimbarea sistemului educativ, a cărei necesitate toți o simt, nu se poate săvârși fără o experimentare bine condusă, în condițiile specifice dela noi.

Inițiativa în această direcție o poate lua statul. Dar adevăratele școale de experimentare se datoresc inițiativei particulare. O nouă direcție se întreține cu entuziasm. Și entuziasmul nu poate fi comandat. Numai cei ce simt chemarea mistică a deschizătorilor de drumuri pot purcede la acțiune.

Școalele particulare au încă un avantaj. Sunt mai libere în mișcări. Nu sunt controlate la fiecare pas. Nu intervin atâtea voințe. Singura voință conducătoare e a educatorului.

Prin propagandă susținută, s'ar putea crea și la noi condiții favorabile pentru întemeierea școalelor de experimentare particulare.

Până atunci, inițiativa poate fi luată de Ministerul Instrucției ¹⁾, dând libertate deplină conducătorilor școalelor de experimentare. Pe niciun alt domeniu nu e mai necesară libertatea ca pe domeniul spiritual. Numai astfel pot ieși la iveală noi forțe pentru stat. cari altfel ar fi rămas adormite.

Dar în afară de acest scop îndepărtat: trezirea la viață a unor forțe latente, școalele de experimentare pot aduce fo'ose imediate statului. Tot ceea ce se descoperă bun în școalele de experimentare, se incorporează sistemului general de educație.

Acest proces de absorbție a școalei de stat, îl putem urmări limpede analizând viața școalei germane, unde frământarea pedagogică e mai intensă ca oriunde.

De aceea am socotit necesar să mă ocup și de noua reformă a școalei germane.

Vom avea astfel toate elementele de înțelegere a procesului educativ în școala românească, a cărei devenire o vom putea întrezări.

1) În anul 1933, se fixase de către Minister 20 de școale, în care urma să se facă experimentarea. Din cauza schimbării conducerii Ministerului, școalele n'au mai funcționat.

CAP. I.

CARACTERIZAREA ȘI CLASIFICAREA ȘCOALELOR DE EXPERIMENTARE

I. *Determinantele vieții școlare.* — II. *Criterii de clasificarea școalelor de experimentare.* — III. *Sisteme noi din punct de vedere al organizării școlare:* 1) *sistemul Dalton;* 2) *sistemul Winnetka;* 3) *sistemul Mannheim;* 4) *clase și școale speciale.* — IV. *Școale noi din punct de vedere al programei și metodei:* 1) *școale în aer liber;* 2) *căminuri școlare;* 3) *școala vieții;* 4) *metoda regionalistă;* 5) *metoda centrelor de interes;* 6) *metoda complexelor;* 7) *metoda învățământului integral;* 8) *conducerea de sine a clasei;* 9) *școala creatoare;* 10) *școala activă.* — V. *Școale noi după spirit:* 1) *școala individualistă;* 2) *comunitatea școlară.*

I. Viața școlii se dezvoltă sub imperiul a două determinante: sociologic și pedagogic.

Ca orice instituție socială, școala trebuie să răspundă nevoilor sociale. Între școală și societate este o strânsă corelație. Marile curente de idei, noile elemente de cultură, noile concepții etice și noile idealuri sociale se resfrâng în viața școlară. Dar influența societății asupra școlii se săvârșește cu oarecare întârziere. Așezată pe o bază ideologică solidă, întărită treptat, treptat, de tradiție, școala se încearcă să reziste noilor influențe.

Școala ca instituție reprezintă opera trecutului. Și trecutul cu prestigiul lui dovedit și cu toată puterea lui întârzie izbânda prezentului, a cărui ideologie e încă nestructuralizată.

Propriu vorbind școala nu e numai un reflex al vieții sociale și nu trebuie să fie privită numai astfel. Ea are menirea, printr'un nou sistem de educație, și de a valorifica unele curente sociale ale prezentului. Ea face și o operă selectivă. Intre curentele, câteodată contradictorii, ea e chemată să valorifice numai pe unele. Să crească o generație, care să trăiască noua ideologie.

Libertatea școalei în acțiunea ei selectivă e țărâmurită, evident, de forțele sociale constituite. Dovada o găsim chiar în stările actuale. În școala italiană, predomină azi spiritul fascist; în cea rusească, cel sovietic. Pedagogii și educatorii cu vechi concepții, cari nu se mlădie noilor mișcări, trebuie să părăsească posturile, rămânând să cânte elegii pentru școala care se duce.

Opera pedagogilor, în toată această mișcare de prefacere a școalei, e foarte mare. Ei au rolul de cercetători ai ambelor realități și de armonizatori ai lor. Educația nu e numai o tehnică, al cărui progres să fie determinat în laboratorul școlar. Educația e animată și de un ideal, pe care pedagogul trebuie să-l determine, cu ochii spre realitatea socială.

Numai după fixarea acestui ideal, se poate trece la cercetarea mijloacelor tehnice pentru a-l realiza cu mai mare înlesnire. Drumurile se înfățișează aci numeroase. Minte pedagogului este

într'o neconținută frământare. El are să țină seama și de puterile școlarului și de materialul de cultură. Psihologia copilului și a adolescentului e și ea într'o neconținută prefacere. Materialul de cultură într'o neconținută creștere.

Sistemul de educație naște atâtea probleme. Unii se încearcă să rezolve pe cale de experimentare o serie de probleme. Alții își îndreaptă eforturile pe alt domeniu. Și neîncetat apar lucrări cu rezultatele experiențelor. În fața acestor opere, chiar cel mai conștiincios educator practic se ră-tăcește.

A înlătura confuziile și a trasa liniile mari de orientare în acest domeniu viu, variat, complex, se impune, pentru ca opera educativă să se desfășoare cu precizie și cu încredere.

În acest scop, voi încerca să fixez câteva criterii de clasificare a noilor direcții în sistemul educativ și a noilor școli de experimentare.

... **Criterii de clasificare.** — Unele sisteme noi preconizează alcătuirea unei *organizări școlare* mai bune, mai suplă, mai adaptabilă variațiilor aptitudinii ale elevilor.

Altele se referă la *programa școlară și metoda*, după care trebuie să se facă educația.

Iar altele la *spiritul*, care trebuie să predominie în școală.

Școlile din categoria întâia și a doua sunt parțial experimentale. Deși sunt unii pedagogi, cari cred că transformarea într'o privință aduce transformări pe întreg domeniul școlar. Se pe-

trece și aci un fenomen analog unui fenomen din domeniul social. Se crede că votul universal acordat unei societăți dă caracterul democratic acelei societăți. Societatea e departe însă de a deveni democratică, atâta timp cât celelalte instituții politice, economice, sociale au la bază o altă ideologie.

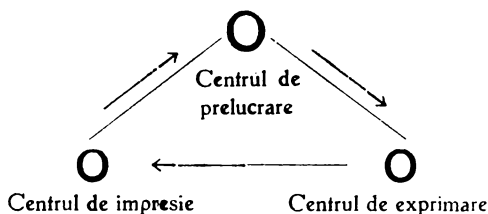
Dar chiar în cadrul aceluiaș domeniu, preocupările sunt variate. Depinde de punctul de vedere din care se plasează pedagogul.

Să analizăm domeniul privitor la școalele de noi metode, cari sunt și cele mai numeroase. Aci găsim: metoda activă, metoda regionalistă, metoda centrelor de interes, școala vieții, școala creatoare, școala în aer liber, conducerea de sine, etc. Spre a găsi un fir conducător în multiplicitatea acestor curente, spre a înlesni încadrarea și a altor curente, cari se pot ivi pe acest domeniu, vom raporta aceste curente la procesul educației.

Sufletul uman se naște cu anumite virtualități. Crezul empiriștilor, după cari sufletul se naște pur dela natură, s'a dovedit o erezie. În structura psihologică a indivizilor de azi se resfrâng urmele tuturor generațiilor anterioare. Aducerea la viață a acestor elemente se realizează printr'un proces natural, rezultând din contactul individului cu mediul său de viață. Din acest mediu, individul selectează impresii, pe cari apoi le prelucrează și le asimilează câștigând noi forțe pentru a reacționa la impresiile mediului, pentru a se adapta acestuia.

Procesul educativ se bazează pe această lege

a dezvoltării sufletului uman. Schematic, acest proces s'ar prezenta astfel :



Analiza mai amănunțită a acestui proces, ne va înlesni și o evidențiere a unor erori în educație.

Selectarea impresiilor se face înainte de epoca școlarității și în timpul orelor libere din epoca școlarității după puterile și afinitățile psihofizice ale individului. Așezați în câmpul aceluiași impresii, indivizii selectează deosebit și cantitativ și calitativ.

Evident că acest material de impresii, astfel selectat, se asimilează ușor și declanșează suficiente forțe pentru adaptarea la viață, la o viață, evident, lipsită de complicațiile aduse de civilizație.

Spre a face ca individul să răspundă unei vieți mai complicate, a intervenit educația, cu influențarea ei sistematică. Din acest moment, elevul a fost silit să primească nu ceea ce dorește el, ci ceea ce se socotește bun de către educator. Sub motiv că cerințele vieții sunt mari și că elevul nu are putința unei juste valorificări a materialului de cultură, pedagogul și-a luat el sarcina să facă hierarhizarea și dozarea materialului.

Câteodată, acesta întrecea puterile de asimilare ale elevului. Alteori, nu prezenta nicio afinitate cu sufletul lui. Și într'un caz și într'altul, materialul rămânea străin sufletului elevului. Centrul de prelucrare refuza funcționarea. Isvorul de creație și de acțiune, cari aci rezidă, se astupa. Reacțiunile școlarilor nu mai puteau fi personale. Adaptarea la viață se îngreua tocmai prin acțiunea educației. Cei trecuți prin școală nu dovediau forțe mai mari decât cei dinafară de ea. Forțe creatoare nu mai posedau decât cei cari rezistaseră, printr'o reacțiune firească, influențelor nefaste ale școlii.

Aceste constatări, pe cari le voiu desvolta în paragrafele următoare, au determinat pe pedagogi și pe educatori de a transforma sistemul educativ.

Unii s'au preocupat mai mult de selectarea materialului; alții de prelucrarea lui; iar alții de cultivarea centrului de exprimare.

Varietatea sistemelor propuse și experimentate de aci rezultă. Și tot din analiza acestui proces pot rezulta noi sisteme, ținându-se în acelaș timp seama și de alte elemente de ordin psihologic și sociologic.

Caracterizarea noilor sisteme va înlesni clasificarea lor. In acest mod se va dovedi și unilateritatea multora dintre ele.

III. Sisteme noi de organizare școlară. — Plecându-se dela constatarea, verificată și empiric și științific, că elevii de aceeaș vârstă posedă to-

tuș puteri și aptitudini variate, s'au preconizat diferite sisteme de organizare, spre a face ca școala să fie după măsura acestor forțe. Astfel: a) sistemul Dalton; b) sistemul Winnetka; c) sistemul Mannheim; d) clase și școale speciale.

a) *Sistemul Dalton*. Sistemul Dalton s'a aplicat pentru prima oară în orașul Dalton din Statele-Unite. Mai e cunoscut și sub numele de «sistemul Parkhurst» după numele educatoarei, care l-a creat. În acest sistem clasele, programele și manualele didactice, în sensul obișnuit al cuvântului, sunt desființate. Elevii sunt puși în fața unui imens material de lucru, din care au să selecteze după propria lor înclinare. Ei au obligația de a-și asimila materia diferitelor obiecte de studiu într'un timp determinat. Eșalonarea muncii și intensitatea ei se fixează de elev. Când un elev se ciocnește de dificultăți, pe cari forțele lui sunt insuficiente, spre a le înlătura, se poate adresa conșcolarilor săi mai înaintați sau profesorilor. Aceștia stau tot timpul la dispoziția elevilor, spre a le putea veni oricând în ajutor. Verificarea cunoștințelor elevilor se face cu ajutorul testelor de inteligență, de oarece nu interesează cantitatea de cunoștințe, ci puterea de înțelegere a școlarilor. Când elevii au făcut dovada asimilării materiei determinate, li se indică o altă parte.

În sistemul Dalton, aplicat în genere la școale de curs secundar, individualizarea învățământului e dusă la extrem. Aspectul social al clasei e cu desăvârșire neglijat. Din această cauză, sistemul n'a găsit decât foarte puțini imitatori.

b) *Sistemul Winnetka* nu desființează clasele, dar le dă o mare mobilitate. S'a aplicat pentru prima oară în Winnetka, o localitate lângă Chicago. Experiența se face sub auspiciile Ministerului de Instrucție. Se pleacă dela constatarea că elevii manifestă diferite înclinări către obiectele de învățământ. Pe când unii se dovedesc foarte apti la științele experimentale, de ex., alții nu simt plăcere decât prin activitatea desfășurată la cele literare. Sunt liberi să se ocupe cât de mult cu obiectele către care simt înclinare. În schimb însă toți sunt obligați să stăpânească un minimum de cunoștințe din toate materiile.

Elevul poate în acest sistem să se găsească în diferite clase, după obiectele de învățământ. Poate să lucreze materia clasei a patra la geografie, de ex., și materia clasei a opta la istorie. Pregătirea lecțiilor din materia de temei, obligatorie pentru toți, se face cu totul individual, ca și în sistemul Dalton, cu deosebire că elevii sunt adunați pe clase, nu de vârstă, ci pe obiecte. În timp de două sau trei ore dimineața, elevii urmează orarul stabilit. În aceste ore de clasă însă, fiecare lucrează individual. Un exemplu: sunt adunați într'o sală toți elevii, cari sunt în clasa IV-a la matematică. Toți sunt obligați să lucreze în acest domeniu din materia de clasa IV-a. Dar fiecare lucrează singur. Pentru lămuriri are la dispoziție cărți. Poate apela și la conșcolari și la profesor. Clasa are aspectul unei adunări nedisciplinate, în comparație cu clasele noastre liniștite. Se susține

însă că se statornicește o disciplină a muncii și că progresele sunt mult mai mari pe această cale.

Încă o deosebire față de sistemul Dalton. Elevii lucrează și pe grupe în orele libere: o oră dimineața și o oră jumătate sau două după amiază. Ei înșiși se adună, pe grupe de muncă în colectivitate. În acest mod săvârșesc diferite lucrări: dări de seamă asupra cărților citite, teatru școlar și popular, muncă în atelier, în sala de pictură, coruri, redactarea revistei școlare, etc.

Cu toate dificultățile de aplicare și unele desavantajii, sistemul Winnetka dă unele sugestii interesante pentru îmbunătățirea sistemului educativ. Asupra acestora voi reveni în capitolele următoare.

c) *Sistemul Mannheim*, după numele orașului german, în care s'a aplicat întâiu, în 1901, poate fi denumit și sistemul claselor paralele. Prin acest sistem, elevii sunt clasați nu după direcția inteligenței, ci după gradul ei de dezvoltare.

Orice educator simte dificultatea, care se prezintă în mersul învățământului, prin coexistența pe băncile aceleași clase a elevilor cu inteligențe de diferite grade. Mai ales repetenții turbură serios activitatea educatorului. Dela acest fapt de experiență au plecat educatorii din Mannheim, când au socotit că e bine să se separe repetenții de restul elevilor și să fie educați după programe mai reduse și cu o metodă mai lesnicioasă.

Treptat, treptat, sistemul, sprijinit pe studiile psihologice, a luat extindere. Încă dela începutul școlarității, cu ajutorul metodelor pentru cerce-

tarea inteligenței, se clasează elevii în trei categorii: categoria celor bine dotați, a celor mediocri și a celor întârziați. Cu alte cuvinte, se clasează elevii pe vârste de inteligență.

Programa și metoda e adaptată fiecărei categorii. Schimbări prea mari nu se cer. Programele obișnuite rămân valabile pentru elevii mediocri. În clasele de supradotați, se fac, în legătură cu programa, lecturi și lucrări personale, adâncindu-se cât mai mult cunoștințele și dând putință elevilor să-și exercite funcțiunile de creație. În clasele celor întârziați, se tratează numai capitolele mari ale programei, printr'un învățământ individualizat și printr'o metodă, care se sprijină pe elementul practic.

Sistemul s'a aplicat în mai toate țările, sub forme uneori diferite. Acolo unde nu e posibil să se claseze elevii în categorii distincte, cu profesor și programe deosebite, se recurge la un alt sistem, cari înlătură inconvenientele de ordin practic. Învățătorul lucrează cu toți elevii clasei timp de două ore, iar în ora treia, elevii cari au asimilat materia fac lucrări libere, învățătorul ocupându-se în mod special de elevii întârziați.

d) *Clase și școale speciale* pentru cei anormali, delicvenți și întârziați sunt creații mai vechi. Unele din ele, cele pentru anormali, au o vechime de câțiva veacuri. Crearea lor, inițial, se datorește unor motive de ordin umanitar, nu pedagogic. Cu timpul însă, s'a constatat că aceste școale pot fi laboratorii de pedagogie. Experiențele, cari se fac aci, au deschis noui drumuri edu-

cației. Viața psihică poate fi mai bine cunoscută. Metodele se pot verifica mult mai ușor. De la studiul atent al anormalilor, au plecat unii pedagogi pentru constituirea unei noi pedagogii a normalilor. Astfel Decroly, spre a menționa un caz, care înființează în 1901 la Bruxelles un institut pentru întârziți și anormali. În 1907, după experiențe făcute cu anormalii, întemeiază o «școală pentru viață prin viață» pentru copiii normali.

IV. Școli noi din punct de vedere al programei și metodei. — Dacă urmărim procesul educației, raportat la individ, constatăm că unii pedagogi preconizează sisteme pentru cultivarea, cu predominanță, a centrului de impresie, alții a centrului de prelucrare și în sfârșit a treia categorie a centrului de exprimare.

De-aci și varietatea curentelor. Și în parte, toți au dreptate. Vom căuta să caracterizăm în primul rând avantajile școlilor din prima categorie.

Conducătorii acestor școli sunt convinși că învățământul teoretic, din cărți, depărtează pe elevi de viața adevărată a naturii, pe deoparte, iar pe de altă parte că rămânerea în clasă aproape în tot timpul zilei are influențe nefaste asupra sănătății lor. Contactul direct cu lucrurile, trăirea în mijlocul naturii aduce foloase pe toate domeniile educației.

Nu e greu să se observe că aerul din clasele închise devine din ce în ce mai încărcat, din pricina acidului carbonic produs de elevi prin respirație, un elev producând în mediu 12 litri de acid car-

bonic pe oră. Una din cauzele oboseții intelectuale e datorită și toxinelor produse prin respirație și prin combustiuinea din sobe... Prin aerisire, evident că aerul s'ar putea purifica. Dar aerisirea e mai totdeauna insuficientă. Sunt puține școale prevăzute cu sistem de aerisire permanentă. În orașe mari, aerisirea, chiar permanentă, nu ajută la nimic, aerul de afară fiind tot atât de vătămător ca și cel dinăuntru.

Aerul curat, aerul din natura liberă, prezintă și alte avantagii: el face să crească în mare proporție cantitatea de hemoglobină, provocând și o creștere a ritmului de activitate. De-asemena duce la întărirea sistemului nervos. Copii bolnavi de nervi nu se găsesc decât în orașe, unde impresiile sunt numerease și variate, nu în viața liniștită și sănătoasă din natura liberă. Tot astfel, se observă o creștere a greutateii, a forței musculare, a capacității respiratorii, a rezistenței contra intemperțiilor, cari toate contribue la vioiciunea și exuberanța copilului.

Dar școala în natura liberă prezintă mari foloase și sub raportul educației intelectuale și educației morale. Ea mărește curiozitatea, simțul de observare, ascute simțurile, fortifică creerul, desvoltă, cu un cuvânt, toate funcțiile active ale sufletului școlarilor.

Viața în natură dă atâtea prilejuri la muncă manuală. Ea oțelește caracterele, natura fiind un model de constanță prin legile sale imuabile.

În viața școlară din mijlocul naturii se oferă și

numeroase prilejuri de colaborare frățească, înlesnind constituirea comunității școlare.

Reprezentanții acestor școale socotesc nefundată obiecția că învățământul teoretic e neglijat. Se face în școalele de natură și învățământ, dar pe alte baze, mai solide. Orice obiect și orice vietate se studiază în mediul lor firesc. Fenomenele sunt mai bine înțelese în cadrul naturii, în care se produc. Cunoștințele se leagă una de alta, așa precum sunt corelate fenomenele naturii. Învățământul câștigat pe această cale e un învățământ durabil, care stimulează creațiile personale și dă elevului putința de a se perfecționa el însuși după părăsirea școlii.

Ideia școalelor în aer liber a luat diferite forme.

În primul rând, se prezintă sub forma *claselor în aer liber*. Acestea se pot realiza și în sistemul obișnuit al școalelor. În zilele frumoase de primăvară, vară și toamnă, lecțiile privitoare la viața naturii se fac în mijlocul ei. Materiile celelalte se predau în clasă.

Un alt sistem e cel al *căminurilor școlare*, care se prezintă sub două forme. Sau întreaga școală e plasată în natură într'o regiune sănătoasă și frumoasă, cu un întins domeniu de cercetare, învățământul durând tot timpul anului școlar, sau căminul dintr'o astfel de regiune e folosit, pe rând, de elevii unei școale de oraș, cari șed aci timp de o lună sau două săptămâni. În acest timp, se culege material, pe baza căruia se face învățământul în școala obișnuită din oraș.

Tot în această mare categorie, am putea plasa

școala vieții, care se caracterizează prin tendința de a pregăti pe școlar la viață prin viață. Metoda e identică cu a școalelor în natură. Deosebirea stă în ceace privește programa. Școala vieții dă aceeaș importanță și studierii vieții sociale, cu toate creațiile ei importante.

În sfârșit, voiu clasa tot aci școala organizată după *metoda regionalistă*. Din ceace s'a expus până acum drept caracteristică a școalelor în natură, rezultă că metoda regionalistă nu aduce nimic nou. De aceea nici nu a dat naștere la o mare mișcare de reformă în nicio altă țară, în afară de România. Spre a i se cunoaște însă întreaga importanță, va trebui s'o analizăm în alt cadru.

Ceeace vou face în ultimul capitol.

Direcții pentru cultivarea centrului de prelucrare. — O critică importantă adusă școalei obișnuite, intelectualistă și detașată de viață, constă în lipsa de organizare a materialului de cultură. Obiectele de studiu, cu pretenția de a da informații asupra realității, au fragmentat în așa fel realitatea, încât elevul nu mai putea avea o intuiție justă asupra ei. Această direcție, pe care o luase educația, era contrazisă și de psihologia copilului și de realitatea însăș. Sufletul copilului nu se poate forma prin această fragmentare. Prin legile, cari îi conduc desvoltarea, sufletul copilului cunoaște realitatea global, totalitar, așa cum realitatea însăș se prezintă. Deși variată și complexă, realitatea e totuș unitară.

Această constatare a și condus pe unii pedagogi, încă de-acum câteva veacuri, la necesitatea

formulării unui principiu al *concentrării* materiilor de învățământ. În acest loc poate fi menționat *Comenius* și *Ziller*.

Dar fiindcă punctul de vedere din care se propunea concentrarea materiilor de învățământ era unilateral, mai târziu, în secolul următor, concentrarea a fost înlocuită prin *corelație*.

Era singura modalitate pentru organizarea materialului din programele școlare, care s'a păstrat până în zilele noastre. De-abia acum câteva decenii au fost propuse și alte sisteme, dintre cari menționăm: *metoda centrelor de interes*; *metoda învățământului integral* și *metoda complexelor*.

Voiu încerca a le caracteriza, pe scurt.

4. *Metoda centrelor de interes* e propusă de psihologul și pedagogul belgian Ovide Decroly.

Studiind cu atenție copilul, în deosebi în școala de anormali înființată în 1901, D-rul Decroly a constatat că adevărata pregătire la viață nu se poate întemeia decât pe nevoile, pe trebuințele, pe interesele naturale ale copilului. Aceste interese sunt și interesele omului adult. Prin satisfacerea acestor interese, omul s'a ridicat treptat, treptat dela faza omului de natură la faza omului de cultură.

Aceste trebuințe sunt: a) nevoia de hrană; b) nevoia de a lupta contra intemperiilor; c) nevoia de apărare; d) nevoia de a lucra în mod solidar.

Alcătuirea programei urmează a fi dirijată de ideia satisfacerii acestor nevoi prin materialul, pe care mediul ni-l pune la dispoziție.

Studiul mediului se face și el după anumite categorii: astfel mediul uman, mediul viu și mediul fără viață. În prima categorie intră: familia, școala și societatea; în al doilea, plantele și animalele; în al treilea, pământul, stelele, luna și soarele.

Pentru o înțelegere mai clară a sistemului, reprodus un exemplu din programa ideilor asociate a lui Decroly, având ca idee centrală: «Lupta contra intemperțiilor»¹⁾.

LUPTA CONTRA INTEMPERIILOR

Prin aceasta se înțelege mai cu seamă lupta contra frigului, apoi în al doilea rând contra temperaturilor prea ridicate, asemenea contra umidității, vântului, etc. Decroly atrage atenția că rămâne la alegerea educatorului chestiunile, cari convin elevilor după vârste și mentalitate.

Ordinea ideilor din cuprinsul unui an școlar se desfășoară astfel:

Prima lună

Fenomene biologice în raport cu lupta contra intemperțiilor.

Observațiuni de plante, de animale interesante pentru copil și folositoare lui sau văditătoare.

Demonstrația mecanismului de nutriție, de combustii interne (digestie, respirație, circulație).

Influența alimentației asupra temperaturii corpului.

Influența căldurii și frigului asupra pielii, influența apei reci și calde asupra pielii.

Influența aerului în mișcare; influența mișcării asupra temperaturii.

Comparație cu plantele și animalele.

1) Pe larg, în următoarele lucrări: *Decroly et Boon, Vers l'école rénovée*. Bruxelles. *Amélie Hamaidc, Méthode Decroly*. trad. în rom. de Sevasta Dimitriu.

Felul cum unele plante se apără contra frigului, căldurii, umidității, vântului.

Felul cum unele animale se apără contra aceluiași factori.

Luna doua și a treia

Animalele și lupta contra intemperiilor.

1) Studiul animalelor examinate și grupate după criteriul mijloacelor de a lupta contra frigului, căldurii, umidității, vântului. Exemple: pentru frig, animale având un strat de grăsime, animale acoperite cu pene, păr; animale refugându-se în pământ, în stânci, în arbori, etc.

2) Studiul animalelor grupate pe baza ajutorului, pe care-l dau omului, pentru a se apăra contra intemperiilor; animale dela care luăm pielea, blana, părul, penele, mătasea, etc. Intrebuințarea lânii, fabrica de vestimente din lână; croșetarea, torsul, țesutul (realizarea a tot ce e posibil).

3) Ajutorul pe care-l dă omul la rândul său animalelor, pentru a le apăra de intemperii.

Luna a patra și a cincea

Mineralele și lupta contra intemperiilor. Mineralele precedă vegetalele, pentru că la această epocă a anului (Ianuarie și Februarie) nu avem mult material la dispoziție pentru studiul vegetalelor. Nu tot astfel se întâmplă vara, când materialul pentru observația vegetalelor este din belșug.

Mineralele examinate și grupate după utilitatea lor în lupta omului contra intemperiilor. Exemple: pentru îmbrăcăminte ceea ce este metalic în vestimente, la încălțăminte, etc. (porțelanul din nasturi, butonii, etc.) întrebuințarea acului cu gămălie, mașinile și accesoriile lor; pentru locuință; tot ce ne furnizează mineralele pentru locuință ca: pietre brute, pietre lucrate, pietre arse, metale, accesorii diverse, instrumente, mașini, etc.

Rezistența diferitelor materiale la intemperii.

Luna a șasea și a șaptea

Vegetalele examinate și grupate din punctul de vedere al apărării contra intemperiilor.

- 1) Cum se apără vegetalele contra intemperiilor: frig, căldură, umiditate, vânt. Gruparea vegetalelor după acest criteriu.
- 2) Plantele utilizate de om spre a lupta contra frigului. Exemple: inul, cânepa, bumbacul.
- 3) Cum ajută omul plantelor să se apere contra frigului.

Luna opta

Lupta contra intemperiilor și mediul omenesc.

- 1) Rolul familiei în lupta contra intemperiilor. Recapitularea faptelor povestite și observații noi.
- 2) Școala în lupta contra intemperiilor: așezarea localului, învelişul clădirii, scurgerea apelor de ploaie, sistemul de încălzire, etc.
- 3) Rolul societății în lupta contra intemperiilor: săli publice de încălzit pentru copiii săraci : aziluri pentru sugaci, etc.

Luna noua

Lupta contra intemperiilor și astrii. Rolul soarelui ca izvor de căldură. Studiul fenomenelor provocate de căldura soarelui. Anotimpurile. Acțiunea căldurii soarelui asupra plantelor (influența expunerii spre miazăzi, plantele din părțile calde, plantele de seră, etc.). Seceta și urmările ei.

Acțiunea căldurii solare asupra mineralelor : întărirea argilei, desagregarea curenților maritimi, a norilor, a furtunilor, etc.; acțiunea asupra aerului ; curenți de aer, vânturi, vijelii, uragane, etc.

Acțiunea căldurii soarelui asupra omului: popoare din țări prea calde ori prea reci. Ocupațiile omului după regiuni.

Luna zecea

Recapitulare, încercări de sinteză în tablouri grafice cu desene, etc.

*

* * *

Această schiță dă o idee aproximativă de felul în care poate înfățișa izvorul abundent de fapte, obiecte și experiențe, pe care-l constituie fiecare punct.

Cu ocazia diferitelor exerciții de asociație, se insistă asupra relației dintre cauză și efect, cari leagă între ele diferitele fenomene.

E necesar a menționa că sistemul Decroly nu se referă numai la alcătuirea unei programe bazată pe centrele de interes, ci și la metodă, după care toți centri sunt cultivați cu egală atenție. Astfel Decroly preconizează metoda, după care realitatea poate fi considerată: prin simțuri, prin amintire, prin cercetare de documente pentru lucrurile îndepărtate în spațiu și pentru cele îndepărtate în timp, cărora trebuie să le corespundă în școală: observația, asociația cu lucrurile știute, asociație în spațiu, asociație în timp, la care trebuie să se adauge exprimarea abstractă prin lectură, compoziții, convorbiri și exprimarea concretă prin modelaj, lucru, desen, etc.

Dacă am clasat sistemul Decroly în grupa celor ce sunt create în deosebi pentru cultivarea centrului de reflexie, aceasta de oarece m'am orientat după ceiace e predominat și caracteristic sistemului.

5. Tot în această categorie, putem clasa și școlile care utilizează ca principiu director în alcătuirea programei *metoda așa numită a complexelor*, aplicată în școala sovietică.

În centrul programei, e așezată *munca omului*, iar legat de acest centru condițiile ei: a) *natura*, care procură materialul și b) *societatea*, care organizează munca.

Vom înfățișa programa de învățământ pentru școala de întâiul grad, care cuprinde elevii dela 8—12 ani ¹⁾.

1) A se vedea pagina următoare.

CARACTERIZAREA ȘI CLASIFICAREA ȘC. DE EXPERIMENTĂRE

Tot astfel se prezintă și schița de program a ciclului I al școlii de al doilea grad, care cuprinde 3 ani — dela 12-15 ani (echivalent gimnasiului dela noi).

Anii de studii	N A T U R A	M U N C A	SOCIETATEA
I 8—9 ani	Anotimpurile anului	Munca zilnică a familiei la țară și oraș.	Familia și școala.
II 9—10 ani	Aerul, apa, pământul. Plantele și animalele domestice și îngrijirea lor.	Munca din sat sau dintr'un cartier al orașului în care locuște copilul.	Instituțiile administrative ale orașului și satului.
III 10—11 ani	Noțiuni elementare de fizică și chimie Natura locală. Viața organismului uman.	Economia țintului.	Instituțiile administrative departamentele. Imaginea trecutului regiunii.
IV 11—12 ani	Geografia Rusiei și a altor țări. Viața organismului uman	Economia națională a sovietelor și a celorlalte țări.	Organizarea satului sovietic și altor țări. Tablouri din trecutul umanității.

Infățișez și schița de program ciclului II al școlii de al doilea grad, care cuprinde 2 ani, echivalent cursului superior al liceului. Studiile acestea formează încoronarea culturii unui tânăr, înainte de a pași pragul universității.

ȘCOALE NOUI DUPĂ PROGRAMĂ ȘI METODĂ

Natura	Munca	Societatea
<p><i>In primul an se predă:</i></p> <p>Principalele etape în timpul cărora a crescut puterea omului asupra forțelor naturii și în timpul cărora omul a început din ce în ce mai mult să stăpânească bogățiile naturale.</p> <p><i>In al doilea an.</i></p> <p>Problemele imediate cu privire la utilizarea forțelor și bogățiilor naturii de către soviete.</p>	<p>Istoria muncii.</p> <p>Organizarea științifică a muncii.</p>	<p>Revista principalelor etape ale dezvoltării umanității: Civilizația primitivă, feudalismul, industria și comerțul, capitalismul comercial.</p> <p>Momentul istoric actual. Situația internațională. Importanța sovietelor în mișcarea internațională. Problemele puterii sovietice cu privire la reconstrucția socială. Rolul sindicatelor. Rolul partidului.</p>

Prin această programă, se urmărește ca încă din școală, elevul să fie inițiat în doctrina sovietică și fermecat de sistemul politic actual. În școală, predomină un accentuat spirit sovietic. Totuș nu putem plasa școala sovietică în categoria comunităților școlare, de oarece în acestea spiritul se naște spontan, prin faptul conviețuirii, nu e impus din afară ca în școala sovietică.

6. În sfârșit, vom menționa *metoda învățământului integral*, care se aplică în unele școli germane.

Fundamentarea teoretică a acestui sistem e asemănătoare cu a lui Decroly. E o concentrare a învățământului bazată pe interesele școlărilor.

Sistemul a luat diferite forme în școlile ger-

mane, de oarece însăși legea permite generalizarea acestui fel de învățământ.

În anul I al școlii primare, se sprijină pe interesele actuale și imediate ale școlărilor. Un elev povestește, de ex., o întâmplare. În legătură cu aceasta, se începe o convorbire asupra tuturor chestiunilor suscitade de întâmplare, trecându-se și la desen, lucru, scris-citit. Tema se părăsește în momentul, când învățătorul observă că nu mai prezintă interes pentru școlari. Libertatea dată învățătorului în această privință e foarte mare. Evident, învățătorul se folosește de îndrumări oficiale și de o bogată bibliografie.

În celelalte clase însă există un program împărțit pe obiecte de învățământ, dar cu o largă posibilitate de concentrare. Fiecare obiect de învățământ are o idee centrală, în jurul căreia se grupează în întreg anul școlar toate ideile corelate din celelalte materii. În modul acesta, o temă rămâne în program mai multă vreme.

Vom clarifica sistemul prin câteva exemple.

În anul al treilea, de ex., întreaga alcătuire a programei se face în jurul ideii dominante: *casa părintească și mediul înconjurător*¹⁾.

Să analizăm această programă, care poate da numeroase și interesante sugestii pentru reforma programei la noi.

Se tratează în corelație, și de fond și de timp, toate obiectele de învățământ.

1) B. Kammler, Lehrplan einer Heimatschule. Breslau, 1926. Pag. 106.

Urmărind capitolele acestei programe, se va observa marea importanță dată cunoașterii mediului prin contactul direct cu el, precum și evenimentelor din viața reală.

Există chiar un obiect special, pe care l-am putea denumi «studiul regiunii», cu scopul de a îndruma pe elevi în studiul sistematic al mediului înconjurător, sub toate aspectele. Dar acelaș scop îl au mai toate celelalte obiecte: descrierea în scris a faptelor trăite, teme și exerciții de observare, geografia, științele naturale, istoria, etnologia, chiar gramatica, aritmetica, geometria și religia¹).

Un interesant sistem se aplică la citire. Programa indică numeroase bucăți în legătură cu ideia dominantă. Acestea sunt publicate în diferite opere, cari se găsesc în biblioteca școlii. Numerele determină bucățile din operele menționate.

Aceste indicații nu sunt obligatorii. Învățătorul are libertatea de a citi din alte opere, cari pot zugrăvi mai bine mediul respectiv al școlii. Lectura variază deci dela an la an. Școlarii sunt totdeauna la curent cu ceiace apare în librărie.

Selecția operilor se face de către învățător, în primul rând. Elevii nu sunt împiedicați s'o facă și ei pentru lectură în orele libere. Criteriul de selecție și metoda sunt câștigate din școală.

O cercetare atentă a programei va clarifica și mai bine sistemul.

1) Programa celor trei din urmă obiecte de învățământ nu e reprodusă aci.

III-lea an școlar: Ideia dominantă:

Luna	Din cunoașterea patriei	Bucăți de cetire și poezii (Pe alese): din : Țara mea Silezia
Aprilie și Mai	<p>Primăvara în grădina.</p> <p>Școala și casa părintească.</p> <p>Glatzul-vechi (Cetatea, Strada Domului, case vechi).</p>	<p><i>Primăvara.</i></p> <p>26* Weber, Ghiocci. 27* Blüthgen, Sosirea primăverii. 28* Blüthgen. Când se reîntoarce graurul.</p> <p>29. Hammerström, Zambila. 35.* Löwenstein. Reîntoarcerea cocostârcului.</p> <p><i>Casa părintească și virtuțile copilului.</i></p> <p>2.* Wiedermann, Casa mea părintească. 3.* Trojan, Mama. 4. Barsch, Tatăl meu. 5. de Gilm, Un Mormânt. 6. Heinzl, Orfanii. 7.* Harrer, Bunicuța. 8. Wibbelt, O poveste mică. 9. Curtmann, Cei trei fluturi. 10.* Ritter, Iepurașul neascultător. 11.* Meyer, Verset. 12. Löwenstein, Trista poveste a lui Ionel cel prost. 15.* Enslin, Mihai cu vrăbiile. Nr. 16—19, 21 și 22.</p>
Iunie și Iulie	<p>1. Podul de piatră, Poarta orașului. Plante de pe zidul inconjurător al orașului.</p> <p>2. Mănăstirea Minorităților : Clădirea mănăstirii, Viața monahală.</p>	<p><i>Vara.</i></p> <p><i>Iubește natura; cruț-o !</i></p> <p>36.* Reinick, Cât e de frumos pământul ! 37.* Rückert, Culesul florilor. 38. Siebe, Ziua Sf. Ioan în pădure. 39. Hammerström. Cea dintâi vară a verii. 40.* Trojan, Nu face aceasta ! 41.* Trojan, Broasca răioasă.</p> <p>Pentru școlile urbane se adaugă: 49. Frapan, Sub acoperiș. 95. Schanz, Fe-</p>

Casa părintească și împrejurimile apropiate

<p>Descriere în scris (Pe alese) Întâmplări trăite</p>	<p>Gramatică Feluri de cuvinte. Declinare. Părțile principale ale unei propozițiuni</p>	<p>Ortografie Pronunțarea sunetelor Prelungire. Prescurtare.</p>
<p>Cum ne îngrijim florile. Ce lucrează acuma tata în grădina arendată. Am văzut ieri un cocos- târc (barză). Pe strada Boemia (Gla- tzul-vechi). Altădată pe dealul cetății era un castel. Biserica noastră. Descrierea școlii noas- tre. Penalul meu. In clasă. In recreație.</p>	<p>Substantivul și artî- colul. Singular și Plural. Silaba diminutivului. Obiecte din grădină, din casa părintească, din strada Do- mului, dintr'un cas- tel.</p>	<p>Vocala, Consoana, Indulcirea vocalei, Substantive cu S. s. din domeniul lu- crurilor în timpul primăverii.</p>
<p>Cum se prezintă zidul în- conjurător al cetății noas- tre. Pe podul de piatră. In fața morii de sus. Zidul orașului nostru. In podul grajdului. Cum ne jucăm în ham- bar. In grajdul de vite.</p>	<p>Verbul la timpurile principale. Pronu- mele personal (E- xerciții continue de declinare, orale și scrise). Ce am fă- cut, facem, vom face la excursia noastră în pădure. Deasemenea: Anima- lele în pădure. Sub</p>	<p>Substantive și Verbe cu ss din dome- niul: serbare de tir, pădure.</p>

Luna	Din cunoașterea patriei	Bucăți de cetire și poezii (Pe alese) din: Țara mea Silezia
August și Septembrie	<p>1. «Podul negru» peste Neisse.</p> <p>Plantele de pe câmpia Neissei toamna.</p>	<p>reastra din acoperiș. 96. Frapan. In locuința din subsol.</p> <p>Basme: 144. Grimm, Mândra din pădurea vrăjtită. 145. Grimm. «Rumpelstilzchen».</p> <p style="text-align: center;"><i>Vara (continuare)</i></p> <p>53. Reinheimer, Raza de soare. 56.* Satul. 57. Spicul grâului. 58. Gansberg, Călătoria unui mic grăunte. 59. Krausbauer, Cum a ajuns ghinionul la garoafă. 75. Rabe, Firișoarele mamei Domnului.</p> <p>Basme: 147. Grimm, Fata care paște găștele. 148. Grimm, Regele broaștelor. 152. Grimm, Calicime.</p>
Octombrie și Noembrie	<p>1. Gara principală, cale ferată, din călătorii anterioare. Vacanța de toamnă.</p> <p>2. Toamna la cimitir și în grădină.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Toamna.</i></p> <p>92. La cantonul de cale ferată. 62.* Hoffm. de Fallersleben, Cântec de seară. 63. Bechstein, Omul din lună. 64.* Arndt, Soarele, luna și stelele. 73. Sturm, Dansul frunzelor. 74. Rosegger, Sf. Martinus, Călărețul evlavios. 76. Stejarul și Fagul.</p> <p>Basme: 150. Grimm, Săracul și bogatul. 151. Grimm, Șase oameni străbat întreaga lume. 157. Grimm, Doamna Holle. 149. Storm, Fetița albă ca zăpada.</p>

SCOALE NOUI DUPĂ PROGRAMĂ ȘI METODĂ

<p style="text-align: center;">Descriere în scris (Pe alese) Întâmplări trăite</p>	<p style="text-align: center;">Gramatică Feluri de cuvinte Declinare. Părțile principale ale unei propozițiuni</p>	<p style="text-align: center;">Ortografie Pronunțarea sunetelor Prelungire. Prescurtare.</p>
<p>Când ciurma băntuia la Glatz. De unde vine apa canalizată. Când stau pe podul negru. Cum se construiește un terasament de cale ferată.</p> <p>Cum se prezintă sala de așteptare a gării. Ce văd la gară. Ce păstrează părinți pentru timpul iernii. Ce lucrează tata acum în grădină. Pe când călătoriam spre bunici. La postă. La negustor.</p>	<p>acoperiș. Fereastră din acoperiș. In locuința dela subsol (bucată de cetire). Pe zidul înconjurător al cetății noastre.</p> <p>Verbul forma activă și pasivă. Ce se face, s'a făcut, se va face cu bobul de grâu, cu grăul.</p> <p>Propozițiunea simplă. Subiect și predicat. Domeniul lucrurilor: La gară. Plecăm. In grădină. La cimitir. Ce păstrează părinți pentru timpul iernii.</p>	<p>Dublarea consoanelor. Repetare di domeniul lucrurilor: ce facem acasă, în pădure, la seceriș.</p> <p>Prelungirea vocale prin dublare. Domeniul lucrurilor: In vacanța de toamnă.</p>

CARACTERIZAREA ȘI CLASIFICAREA SC. DE EXPERIMENTĂRE

Luna	Din cunoașterea patriei	Bucăți de cetire și poezii (Pe alese) din : Țara mea Silezia
Decembrie și Ianuarie	<p>1. Curtea ȧărăneas-că ,animalele gos-podăriei, sat și o-raș, iluminatul în timpul iernii.</p> <p>2. La Crăciun pe pârția de săniuş.</p>	<p><i>Iarna și Crăciunul la sat și la oraș.</i></p> <p><i>Fii mulțumit și recunoscător!</i></p> <p>22. Sabel, Câinele nemulțumit al satu-lui. 86. Ritterhaus, Gândurile păsărilor în timpul iernii. 71.* Blüthgen, Șoarecele. 77. Keller : Hibernatul în pădure. 79. Gansberg, Ce a pățit un fulg de zăpadă. 80.* Storm, Moș Crăciun. 71.* Seidel, Copii în zăpadă. 82.* Eichendorff, Cră-ciu. 83. Bethge, Legendă de Crăciun. 84.* Cântecul păstorilor în noaptea de Crăciun.</p>
Februarie și Martie	<p>1. Caloriferul școalei noastre, mină de cărbuni, soba, pompierii.</p> <p>Piața bisericii, prl-măvara.</p>	<p><i>Incălzirea noastră.</i></p> <p>111. Bürger, Pietrele care ard.</p> <p><i>Săptămâna patimilor.</i></p> <p>30.* Wetzel, Salcia pletoasă. 31. Dör-fler, Vinerea Mare, Mosen, Kreuzschna-bel. 33. Sabel, Punerea Crucii Ișelor. 34.* Hönig, Când vine Paștile.</p>

<p>Descriere în scris (Pe alese) Înfăptări trăite</p>	<p>Gramatică Feluri de cuvinte. Declinare. Părțile principale ale unei propozițiuni</p>	<p>Ortografie Pronunțarea sunetelor Prelungire. Prescurtare.</p>
<p>În curtea țaranului. Când văzui un șoarece. Cum se ajută țărani și orășenii între ei. Azi a nins. Cum facem un om de ză- padă. La fierarul satului.</p>	<p>Alte exerciții pentru găsirea subiectului și predicatului: În curtea țaranului. Păsările în timpul iernii, etc. Adjectivul: în legă- tură cu sustanti- vul. Plural: Darurile de Crăciun. Adjectivul cu predi- catul.</p>	<p>Prelungirea vocalei prin «hi». Domeniul lucrurilor: Curtea țaranului. Sat. (Moară, faină, a măcina, vaca, a hrăni, frișcă, spi- cul, etc.).</p>
<p>Când mama face foc. În mină. Pompierii vin. În curând vine primă- vara.</p>	<p>Exerciții pentru gă- sirea părților prin- cipale ale propo- zițiunii, a substan- tivului, verbului, adjectivului. Pronumele personal Exerciții de con- jugare a verbu- lui. Pronumele po- sesiv.</p>	<p>Despărțirea silobe- lor.</p>

Al III-lea an școlar : Ideia dominantă :

Teme și exerciții de observare	G e o g r a f i a
<p><i>Aprilie.</i></p> <p>La grădinile arenda te și ogoare la cursul vechiului râu Neisse.</p> <p><i>Maiu și o parte din Iunie.</i></p> <p>a) In școală.</p> <p>b) Prin vechiul Glatz :</p> <p><i>Iunie.</i></p> <p>2. Podul de piatră. Poarta din deal a cetății.</p> <p>Zidul împrejmuitor. Strada de jos.</p>	<p>Dece cresc florile primăvara. Dece se face mai cald. — Timpul zilei. Ceasul. Punctele cardinale. Anotimpurile. Fazele luni. Desen: Ceasul cu diferite pozițiuni ale arătătorului. Roza vânturilor. Fazele luni.</p> <p>Clasa noastră. Clădirea școalei noastre și împrejurimile ei. Desen: Planul clasei, clădirii școlii. Fațada școalei, planul împrejmuirilor. A măsura cu pasul și a-și întipări în minte distanța de: 100 m, 1km.</p> <p>Cum arăta înainte Glatzul-vechi (case, străzi, alee, fântâni). Cum arăta cetatea (tablou). Desen : Case vecine, alee acoperite cu verdeață, fântâni. Se vor întrebuința ilustrate (cărți poștale).</p> <p>Cum a fost clădit podul nostru. Dece înainte a fost acolo o poartă. Cum arată zidul nostru împrejmuitor. Morile noastre. Desen: Pod de piatră. Intrarea podului. Zidul împrejmuitor cu străzi.</p>

Casa părintească și împrejurimile apropiate.

Științele naturale	Istoria și etnologia
<p>Cum plantăm și îngrijim florile noastre. Ce lucrează acum tata în grădina arendată.</p> <p>Ce plantează Ce efect are soarele în grădina noastră.</p> <p>Toți elevii lucrează la îngrijirea florilor.</p> <p>Pomii și florile de pe plantațiile din fața școlii.</p> <p>Dece orașul are un paznic de grădini.</p> <p>Forme de frunze, flori.</p> <p>Din ce a fost clădită cetatea.</p> <p>Comparația între materialele de zidărie.</p> <p>Cum se fac cărămizile.</p> <p>Desen: O cetate, cavaleri, arme.</p> <p>Ce crește în crăpăturile zidului orașului nostru.</p> <p>Cum au ajuns plantele acolo?</p> <p>Cum pot crește acolo?</p> <p>Desen: Flori, zidul orașului și poarta.</p>	<p>Despre punerea «cruciulițelor».</p> <p>Două basme de primăvară.</p> <p>Cântece de joc, chiar în dialect.</p> <p>Desen: Ogorul cu «cruciulițe».</p> <p>Când a fost clădită școala. Ce era înainte aici, pe când nu existau încă școli.</p> <p>Desen: Clădirea veche a școlii noastre.</p> <p>Ce se petrecea înainte într-o cetate.</p> <p>Desen: Cetatea cea mai veche. Blockhaus. Cetate de piatră, arme cavaleresti.</p> <p>Ce s'a petrecut înainte la poarta podului? (Paznicul).</p> <p>Când veniau înainte dușmanii la Glatz.</p> <p>Când veniau înainte negustorii.</p>

Teme și exerciții
de observare

G e o g r a f i a

Iulie și August.

3. Mănăstirea Minorilor.
4. Zidul împrejmuitoare. Columna Maicii Domnului. Fântâna Maicii Domnului la curtea «Goetz». Capela Halbendorf.

Septembrie.

La «Podul negru» peste Neisse și la tunel.

Octombrie.

La gara principală. Privire dela podul de persoane la podul de cale ferată.

Cum e zidită mănăstirea. (A se desena planul și fațada). Cum se prezintă columna Maicii Domnului. Dece înainte ciurma a luat proporții așa de mari. A-provizionarea cu apă înainte. Fântâni în Glatz. Ce se vedea înainte pe stradă.

Cum se înfățișau înainte străzile.

Desen: Mănăstirea. Columna Mariei. Fântâna ciumei.

Cum e clădit «Podul negru». Cum arată celelalte poduri ale orașului nostru. (Se desenează toate). Cum e construit un terasament de cale ferată. Tunelul. Reprezentarea regiunii «Podul negru».

Cum e construită clădirea gării. (Ghișeu, barieră, sala de așteptare, etc.). Comparație cu gara orașului. Ce fel de trenuri există. Încotro pleacă trenurile.

Desen: Fațada și planul gării, podul, treceri și tunel, biletul de tren, ghișeul de bilete, bariera.

Științele naturale	Istoria și etnologia
<p>Din ce e clădită mănăstirea: Granit, cărămidă, gresie, marmură, var, nisip.</p> <p>Ce crește în grădina mănăstirii și ce creștea înainte. (Plante medicinale).</p> <p>De ce nu mai vine acum ciurma?</p> <p>De unde vine acum apa noastră canalizată.</p> <p>Desen: Diferite fântâni.</p> <p>Dece nu putrezește lemnul podului.</p> <p>Plantele din râu, de pe câmpie, de pe terasamentul căii ferate.</p> <p>Dece pe terasamentul căii ferate cresc alte flori decât pe câmpie.</p> <p>Desen: Flori.</p> <p>Dece toamna pleacă oameni mai puțini la munte decât vara.</p> <p>Observarea soarelui.</p>	<p>Cum trăiesc și cum trăiau călugării. (Tablou: Curtea mănăstirii). Pe când era ciurma în Glatz. Dece locuitorii din Glatz fac la 3 Decembrie procesiune la Columna Maicei Domnului. Desen: O procesiune.</p> <p>Cum se trecea înainte peste un râu : vad, trunchiul unui copac, crengile care atârnavu peste râu.</p> <p>Desen: Trunchiul de copac cu pod, punte, pod de lemn, pod de piatră, pod de fier.</p> <p>Dece călătoresc oameni. Când plecăm. Cum călătoriau oamenii când nu exista cale ferată.</p> <p>Desen: Drumet, călăreț, diligență, tren, automobil, avion, balon.</p>

Teme și exerciții de observare	G e o g r a f i a
<p><i>Noemvrie.</i> La cimitirul militar. Sămbăta morților.</p>	<p>Unde se află grădini arendate la Glatz. Cum mergem noi acolo. Desen: Pietre funerare, planul unui cimitir, al unei grădini arendate. Drumurile noastre la cimitir și la grădinile arendate.</p>
<p><i>Decemvrie.</i> La suburbia Halbendorf, — sau la curțile țărănești din Strada încrucișată Oră solemnă : Crăciunul.</p>	<p>Cum e construită o curte țărănească. Deosebirea între sat și oraș. Drumul la Halbendorf. Alte sate din împrejurimi — unde facem excursiuni vara. Desen: Schița satului și orașului. Drumul la Halbendorf. O casă țărănească.</p>
<p><i>Ianuarie.</i> La pârtia de săniuș; dealul pe muntele păstorilor.</p>	<p>Cum o duc oamenii din munți în timpul iernii. Despre căratul lemnului în munți. Ce lucrează locuitorii munților. Lemnari, cărauși, proprietarii de joagăr, șlefuitori de sticlă, minieri. Desen : Tăietor de lemne, joagăr, săniuță.</p>
<p><i>Februarie.</i> La cazanele caloriferului nostru.</p>	<p>De unde provine cărbunele. Unde duc țevile de cazan. Cum se prezintă interiorul unei mine (tablou). Desen: Cazan cu încălzire și țevi.</p>

Științele naturale	Istoria și etnologia
<p>Cum se înfățișează grădina a-rendată toamna.</p> <p>Munca noastră de toamnă în grădină. Pomii și arbuștii grădinii.</p> <p>Dece cad frunzele? Ce devin ele?</p>	<p>Dece sunt la cimitirul militar așa de multe morminte din anii 1914—1918? Ce scrie pe morminte?</p> <p>Desen: o cruce de fier.</p>
<p>Cum ajută animalele pe țăran.</p> <p>Cum îngrijește țăranul animalele. Grajdul iepurașilor noștri de casă. Cum îngrijim păsările iarna.</p> <p>Desen: Animalele țăranului.</p>	<p>Dece vin țăranii la oraș? Cum se ajută țăranii și orașenii între ei? Iluminatul în sat. Cum făceam înainte lumină: despicătură de lemn rășinos, lămpi cu ulei, lumânarea de ceară, lămpi cu petrol.</p> <p>Desen: Diferite feluri de iluminat.</p>
<p>Pomul de crăciun: Brad, molift.</p> <p>Istoria vieții unui pom de crăciun.</p> <p>Povestea unui fulg de zăpadă.</p> <p>Desen: Istoria vieții unui pom de crăciun în diferite tablouri.</p>	<p>Cum am sărbătorit Crăciunul.</p> <p>Basme de Crăciun.</p> <p>Obiceiuri populare de Crăciun de ajunul anului nou, de Bobotează.</p> <p>Desen: Când vine Sf. Nicolai.</p>
<p>Cum a ajuns cărbunele în pământ.</p> <p>Ce se mai scoate dealtfel din pământ.</p> <p>Banii noștri de metal.</p>	<p>Cum se făcea înainte foc.</p> <p>Cum se prezentau înainte sobele.</p> <p>Când arde casa (Pompierii).</p> <p>Cum se stinge focul înainte.</p> <p>Desen: Vin pompierii. Stingere cu găleți.</p>

<p>Teme și exerciții de observare</p>	<p>G e o g r a f i a</p>
<p><i>Martie.</i> Piața bisericii, străzile și prăvăliile dimprejur. Oră solemnă : Săptămâna patimilor.</p>	<p>O mină de cărbuni. Rețeaua străzilor în jurul bisericii parohiale. Drumiurile spre satele parohiei, depărtarea lor. Planul orașului Glatz cu piețele, străzile principale, bisericile, școlile, gările, etc.</p>

În tot timpul anului : Îngrijirea floritori. Observări la

În sfârșit, în categoria școalelor, cari accentuează cultivarea centrului de exprimare ar putea intra sistemul conducerii de sine și școala creatoare.

8. Astfel cum e cunoscut, *sistemul conducerii de sine* a elevilor se aplică mai ales în cultivarea voinței sub aspectul educației morale. Prin acest sistem, preconizat de Foerster, elevii sunt deprinși încă din școală să se conducă după normele impuse de viața socială a clasei, ceiace ar putea constitui o pregătire serioasă la viață, în sensul că vor cunoaște îngrădirile puse de viața socială libertății individului.

Pe acest domeniu al educației morale, sistemul a fost aplicat și la noi, atât în învățământul se-

Științele naturale	Istoria și etnologia
<p>Presimțirea pomilor din piața bisericii că vine primăvara.</p> <p>Primele flori cu cari împodobin: mormântul Mântuitorului în Vine-rea Mare.</p> <p>Ghiocei, brândușă, lălea.</p> <p>Cum se face o lumânare de Paști.</p>	<p>Despre bisericile orașului nos- tru.</p> <p>Când a pătruns creștinismul la noi.</p> <p>Despre «Gonirea morții prin vrăji».</p> <p>Despre bisericile dispărute.</p>

ghiveciul de flori, observări repetate asupra soarelui și luni.

cundar, cât și primar și se afirmă că a dat bune rezultate.

Sistemul conducerii de sine a fost însă larg ex-
tins și pe domeniul activității intelectuale sau al
activității școlare în genere în comunitățile șco-
lare, despre cari ne vom ocupa într'unul din ca-
pitolele următoare.

★

9. După școala *creatoare*, elementul psihic că-
ruia trebuie să i se dea o mai mare importanță e
funcția de creație. Spre a se ajunge ca elevii să
câștige o creștere a acestei puteri, e nevoie de
multe exteriorizări, fie pe cale verbală, fie pe cale
de scris, de lucrări, desen, etc. Evident, locul, din
care pedagogul privește procesul educativ. îi dă
putința să aibe judecăți clare și asupra programei

și metodei de oarece toate trebuie să convergă în aceeași direcție. Dar mijloacele acestea le găsim deja la școlile, sistemele sau curentele menționate.

10. O singură școală, care reprezintă un mare curent în pedagogia contemporană, n'a fost clasată în raport cu centrele procesului educativ. Este *școala activă*. Aceasta din pricină că școala activă nu se mulțumește numai cu accentuarea unei laturi a domeniului educativ, ci prin dezvoltarea, pe care a luat-o în toate țările, ea tinde să încorporeze într'un sistem toate rezultatele certe ale psihologiei copilului, ale pedagogiei, precum și ale tuturor științelor ajutătoare acesteia.

S'a produs un proces de extindere a noțiunii despre «școala activă». La început, sub denumirea de «școala muncii», se urmărea dezvoltarea intelectuală prin munca manuală. Treptat, treptat, a devenit o metodă generală de educație. Prin acest termen, se desemnează mai toate noile direcții în educație, atât în ceea ce privește organizarea învățământului, cât și programa și metoda. În deosebi, școala activă urmărește cultivarea spontaneității elevului. Orice măsură în această direcție e încorporată sistemului general.

Antinomia «școala activă-școala muncii» s'a înlăturat prin însăși experiența educativă. În școală, nu ne preocupă punctul de vedere utilitar din viața practică. Important este ca activitatea școlară să se sprijine pe interesul elevilor. Lucru!

manual poate fi activ numai atunci când corespunde unui scop, pe care elevul și-l fixează. Dacă opera săvârșită prezintă și utilitate practică, aceasta nu turbură caracterul educativ al activității manuale. Dar nu utilitatea practică e criteriul de apreciere a valorii activității.

Din ultimele lucrări asupra școlii active, se pare că s'a ajuns la un consens în această privință.

Cercetând principiile fundamentale ale școlii active de azi, constatăm că ea sintetizează toate direcțiile pedagogiei contemporane privitoare la metodă și programe, în primul rând, la organizare în al doilea rând.

Unii socotesc chiar că școala activă poate incorpora și școlile organizate după spirit: individualiste sau comunitățile școlare. Credem că este o exagerare. Individualizarea educației, precum și cultivarea simțului social se găsesc în școala activă, întrucât ele nu se exclud.

Dar aceste principii nu sunt considerate drept principii directe pentru organizarea școlii active, ci principii de metodă.

5. Școlile după spirit. — Școlile individualiste și comunitățile școlare sunt caracterizate prin spiritul, care le animă.

O școală, care pleacă dela convingerea că formarea elevilor nu se poate face decât lăsându-le deplină libertate în alegerea materiei și în activitate, o școală, care nu-și orientează pașii și din privirea raportului dintre elev și mediu și care nu

prețuește acțiunea fericită a societății școlare asupra individului, e o școală individualistă pură.

Raportul între comunitatea școlară și școala individualistă e raportul dintre individual și social.

Societatea școlară, evident, se realizează în orice școală, care nu se conduce de principiul individualist. Dar acest fapt singur nu constituie comunitatea școlară. Și în școala obișnuită, elevii administreză o bibliotecă, conduc o societate culturală, sportivă, de binefacere, se sfătuiesc asupra organizării excursiilor, alcătuiesc programe de serbări, dar toate acestea nu sunt suficiente, spre a da caracterul de comunitate școlară.

Ceiace dă acest caracter e spiritul comun, e idealul comun, pe care toți se străduiesc să-l realizeze. Comunitatea școlară nu e o organizație — cum ar fi statul școlar în sistemul conducerii de sine — ci e o idee, sau mai bine obiectivarea unei idei. O idee, care stăpânește toate sufletele comunității. O idee, care țâșnește din sufletele tuturor celor ce o compun. E o organizare a sufletelor. Din aceasta rezultă organizarea exteroară.

Dar problema școlaelor de experimentare după spirit cere o tratare mai largă, deoarece socotesc că una din aceste direcții e direcția de viitor a școlaeli.

CAP. II.

INDIVIDUAL ȘI SOCIAL IN DOMENIUL PEDAGOGIC.

1. *Momentele mai importante din istoria antinomiei : individual-social. — II. Caracterizarea concepției individualiste și universaliste. — III. Influența mediului social asupra individului. — IV. Raportul de reciprocitate între individual și social.*

I. Analiza antinomiei între individual și social pe domeniul pedagogic ne va da puțința să privim noile direcții ale școalelor de experimentare, din punct de vedere al spiritului, într'un orizont mai larg.

Antinomia între individual și social se poate constata chiar și în faptele de experiență socială. Dar mai evident va apărea, dacă o vom privi retrospectiv pe domeniul pedagogiei sociologice, subliniind momentele mai importante.

E interesant de observat că acest conflict de atitudini apare chiar în antichitate. Astfel la Elini, *sofiștii* își formulară doctrina, considerând omul sau individul ca măsură a tuturor lucrurilor; în timp ce *Socrate*, spre a reda statului autoritatea dispersată de gândirea anarhică a sofiștilor, pri-

via pe individ drept o parte constitutivă a societății și dator să se supună exigențelor acesteia.

Direcția trasată de Socrate a fost urmată de *Plato* și *Aristot*, accentuându-se în *evul mediu*.

De-abia în timpul *renașterii* se produce cea mai mare mișcare în favoarea individualului. Timp de câteva secole, începând cu renașterea italiană în sec. al XIII-lea și al XIV-lea, continuând și precizându-se în timpul renașterii franceze și germane din sec. al XV și al XVI-lea, individualismul a avut să se ciocnească de forțele sociale constituite în instituții puternice, cum erau biserica, breslele profesionale și instituția claselor sociale. Dar chiar în epoca renașterii, epocă de expansiune oarbă a individualismului, găsim încă manifestări destul de semnificative ale concepției opuse. Voiu menționa numai două lucrări, cari au făcut mare senzație la apariția lor și cari și azi pot fi privite ca interesante producții ale imaginației, stimulată de credința în atotputernicia socialului: «*Utopia*» lordului cancelar englez Thomas Morus, apărută în 1516 și «*Civitas soli*» a călugărului dominican Thomas Campanella, apărută în 1611.

Timp de mai multe secole, concepția individualistă, deși predominând, s'a găsit în conflict cu concepția universalistă sau colectivistă: prima cu tendința către libertate fără egalitate; iar cea universalistă cu tendința către egalitate fără libertate. Teoreticienii revoluției franceze s'au încercat să facă sinteza ambelor concepții prin noțiu-

nea de fraternitate — o noțiune vagă, exprimată sonor într'un moment de febril entuziasm.

II. Să stăruim puțin asupra celor două concepții în opoziție, de oarece înțelegerea lor ne va da posibilitatea să ne explicăm și două direcții de metodă în sociologie, ca și în pedagogia socială.

După concepția *individualistă sau atomistă*, societatea e un compositum de elemente alăturate. După această concepție, individul e un dat înaintea societății, un dat primar, societatea fiind o realitate secundară, indusă din alăturarea indivizilor. I se atribue individului o viață spirituală, care ar fi embrionul spiritualității sociale. Spiritul colectiv s'ar forma din conexiunea vieților sufletești individuale.

Această concepție, cunoscută sub numele și de sociologie psihologistă, direcție reprezentată și azi destul de bine, în deosebi de sociologii americani, indică cu necesitate o metodă, care să plece, în studiul fenomenelor sociale, dela cunoașterea precisă a individului. Singura realitate care poate înlesni cunoașterea totalului.

Mult mai bine reprezentată a fost concepția opusă, a *universalismului sociologic* sau a sociologiei psihologice sau a sociologiei pure. După această concepție, societatea e considerată ca un tot spiritual, ca o realitate primară, din care s'au detașat părțile secundare, care sunt indivizii. Spiritualitatea individuală apare ca o parte infimă a unei spiritualități supra-indivuale.

Metoda de cercetare se impune să fie și ea

obiectivă; să se studieze fenomenele sociale și instituțiile sociale, făcând abstracție de existența conținuturilor de conștiință individuale.

Reprezentant strălucit al acestei concepții în timpurile noastre este *E. Durkheim*.

După Durkheim, un fenomen social nu trebuie căutat în conștiința individului, ci în afară de ea, dar exercitând asupra ei o influență coercitivă. Sociologul trebuie să grupezze «lucrurile» sociale după caracteristicile lor externe, făcând abstracție de manifestările individuale ale lor. Obiectul de cercetare îl formează «instituțiile», cari se întâlnesc oriunde există viață umană. Acestea trebuie descrise, clasificate și explicate prin metoda comparației, pe care Durkheim o numește experiment indirect.

Metoda o aplică și la problemele pedagogice ¹⁾.

Această antiteză scolastică, care și azi se dezbătută cu alte argumente și într'un alt cadru, nu trebuie să ne determine la unilateralitate în rezolvarea problemelor pedagogice.

Antiteza universalism-nominalism sau apriorism-aposteriorism nu poate subsista, dacă privim înțelesul, pe care îl dau reprezentanții ambelor concepții noțiunii de societate și individ ²⁾.

Aprioriștii, cari consideră «universalialia ante in-

1) *E. Durkheim, Education et sociologie*. Trad. în rom. de Iorgu Stoian 1930.

2) *R. Müller Freienfels, Psychologie und Soziologie der Kunst*. 1926.

dividua», pleacă dela concepția organică a societății. Ei concep noțiunea de «universale» drept gen, căreia individul constituie o diferență calitativă, și prioritatea societății e privită în primul rând din punct de vedere logic, și numai în mod secundar i se atribue și prioritatea temporală. Nominaliștii sau aposterioriștii, cari considerau «individua ante universalialia», pleacă dela concepția societății raționale, nu organice. Ei concep noțiunea de «universale» ca o societate integrată după scopul, pe care și-l propun indivizii, cari o constituiesc. Indivizii sunt considerați ca unități numerice, și prioritatea individului e privită numai temporal, nu și logic.

Dacă privim, de exemplu, o societate organic constituită, cum e clanul, în cazul acesta au dreptate aprioriștii; dacă privim o societate rațional constituită, cum e o societate sportivă, acest caz au dreptate aposterioriștii.

Chiar dacă am privi problema numai sub aspectul filosofic, și încă am putea găsi indicația că în studiul faptelor sociale, individualul nu e un element, care poate fi trecut cu vederea.

III. Dar să ne eferim la un alt domeniu mai fructuos pentru pedagog, pe domeniul faptelor de experiență și să cercetăm influența, pe care o exercită mediul social asupra individului, pedeparte, iar pe de altă parte mărginirea acestei influențe de către structura nativă a individului. De oarece în pedagogie, nu se pune problema raportului între individual și social din punct de

vedere ontologic. În educație, avem să acționăm asupra realităților. Trebuie deci să ne întrebăm în ce raport stă individualul cu socialul în referire la indivizii ce-i avem de educat și la mediul, care determină atât dezvoltarea indivizilor, cât și alcătuirea sistemelor educative.

Spre a se face un studiu științific s'a obișnuit să se detașeze obiectul de mediul, în care se găsește, ca și cum ar reprezenta o unitate absolut distinctă, un fel de monadă. Metoda a avut succes în științele anorganice; de-aci a fost împrumutată de biologie și după modelul metodei biologice au procedat și psihologii într'o vreme, nu îndepărtată. Rezultatele insuficiente, la care au ajuns atât biologii, cât și psihologii, i-au silit să schimbe metoda, în sensul de a se ține seamă, în studiul unei ființe, de întreg mediul, care îi condiționează dezvoltarea.

În studiul individualității omului, vom considera deci și influențele mediului, precum și dispozițiile, pe care individul le aduce cu sine în lume.

Ne vom ocupa în deosebi, dintre determinanții dezvoltării individualității omului, numai de *mediul social*.

În studierea acestei probleme, avem la dispoziție două căi: sau cercetăm influența mediului social, încorporat în anume instituții, cum ar fi: familia, orașul, satul, clasa socială, profesională, etc., sau cercetăm diferitele funcțiuni organice ale individului și arătăm întrucât acestea pot fi modificate sub presiunea mediului social. Voiu

urmări ambele căi, dând însă puține indicații, atâta cât e necesar pentru lămurirea problemei.

Influența familiei asupra individualității copilului e incontestabilă. Familia e instituția educativă naturală a omului. Prin starea socială a părinților, prin confesiunea lor religioasă, prin profesia lor, copilul se integrează vieții sociale celei mari, compusă și ea din stări sociale, din confesiuni, din profesii. În viața de familie, dintre părinți, mama are cea mai mare influență educativă și se observă aproape întotdeauna că acolo unde lipsește mama, lipsește și o bună educație. Și aceasta nu numai din pricină că mama e mai legată de cămin decât tatăl, ci pentru că este dotată de natură cu calități educative, pe cari nu le pot avea bărbații. În legătură cu această constatare, se și discută în mod insistent problema, dacă n'ar fi bine ca numai femeia să fie profesoară în școlile educative până la o anumită vârstă.

Influența educativă a familiei se exercită nu numai de părinți, ci și de frații și surorile mai mari asupra celor mai mici. E o constatare comună faptul că, într'o familie, copiii mai mici seamănă celor mai mari, fapt care nu se poate explica prin hereditatea comună, de oarece, dacă acești copii, dela un timp, se dezvoltă în alt mediu, ei capătă alte însușiri: ale celor din noul mediu social.

S'a constatat, de-asemena, că un copil, care are mai mulți frați și surori, devine mai silitor, decât dacă ar fi singur. Aceasta din pricină că în orice comunitate, pe lângă imitație, se manifestă tendința de emulație. De-aci nu se poate trage

concluzia că o familie, cu cât are mai mulți copii, cu atât dă garanția unei mai bune educații. E un număr optim, peste care, trecându-se, educația se face în rele condiții. Acest număr însă nu poate fi determinat. El depinde în primul rând de starea materială a părinților.

Tot în familie, se introduce copilul în lumea valorilor culturale ale societății: religie, artă, moralitate, justiție. Tot aci câștigă, prin deprindere, numeroase virtuți sociale ca: ordinea, supunerea, simțul de ierarhie, etc.

Concomitent cu influența mediului social al familiei, se exercită asupra copilului *influența satului sau orașului*, în care trăește.

În satele mici, izolate, în satele în cari specificul național s'a păstrat, putem găsi suficiente elemente de influențare a individului. Dar satul nu oferă decât un orizont cultural foarte redus. În sânul acestor mici comunități, se găsesc de multe ori inteligențe puternice, dar cari nu pot fi puse în valoare, din pricina mediului neprielnic, care dă tradiției un rol covârșitor. Viața afectivă a celor dela sate e foarte puternică, în schimb. Interese pur științifice nu se pot naște decât dacă obiectele intelectuale sunt date sub haina afectivității. Omul de țară judecă orice faptă după exterior, nu după motivația internă, de oarece el nu are putința să se interiorizeze, spre a cunoaște cauzal faptele sale.

Simțul de politeță lipsește, de oarece omul de sat n'a ajuns a separa masca de conținutul vieții sufletești. Tot astfel pentru el nu există antago-

nism între natură și cultură. Prin aceste din urmă caractere, viața de sat prezintă un mare avantaj: fiind puțin diferențiată, ea poate fi trăită integral de copil. De aceea se găsesc suflete mai integre la sat decât la oraș. Și de aceia se recomandă școala în mijlocul naturii, îndepărtată de oraș.

Dar oricât de mari avantajii ar prezenta viața de sat și școala în mijlocul naturii, totuș nici satele nu se mai pot sustrage azi influenței hotărâtoare, pe care o exercită orașele. Oricât ar fi de departe orașele, ele pot influența ușor satele prin presă, radio, film, etc.

Viața de oraș constituie un foarte bun mediu social pentru cultivarea intelectuală a individului. Stimulul pentru perfecționarea intelectuală există la fiecare pas. Numeroasele impresii, pe cari le primește copilul dela mediul social, îi exercită puterea de reacție, îl face capabil să se adapteze la noile situații. Dar aci stă și primejdia superficialității, atât de frecventă celor din orașe. Mai ales sub raportul moral, viața de oraș crează mari dificultăți în desfășurarea acțiunii educative în școle.

Tot atât de concludentă este, pentru problema noastră, privirea asupra influenței, pe care o exercită mediul social, schimbând punctul de vedere și anume referindu-ne asupra *funcțiunii psihofizice ale individului*.

Influența mediului social se exercită vizibil asupra sănătății și creșterii individului. În clasele de jos, în cari starea de igienă e insuficientă, mortalitatea copiilor e înspăimântătoare. După o sta-

tistică făcută în ținutul german Braunschweig, se constată că dintr'o mie de născuți au murit până la vârsta de 5 ani: 8 din clasele de sus; 385 din clasele mijlocii și 517 din clasele de jos.

Starea socială, de care se leagă evident și cea economică, influențează puternic și asupra creșterii copilului. Diferențele între copii din clasele de sus și cele de jos sunt foarte mari: dela 4—9 cm. în înălțime și dela 500 gr.—2 kgr. în greutate.

O influență simțitoare se constată, de asemenea, asupra inteligenței, atât în ce privește gradul cât și calitatea ei, dar nu în măsura în care și-o închipuie unii psihologi, cari consideră inteligența determinată numai de factori sociali — cum de ex. Lenz și Bauer, higieniști germani ¹⁾. După aceștia, inteligența e o consecință a stării sociale a părinților, în sensul că cei ce se găsesc pe treptele de sus ale hierarhiei sociale, au moștenit însușiri superioare, pe cari le transmit urmașilor. Chiar și aceștia nu neagă influența heredității. Și poate că ar avea dreptate, dacă societatea ar fi așezată pe principiul echității, de a da fiecăruia locul, pe care îl merită. Dar nici atunci teoria nu s'ar putea susține. Mediul social, oricât de superior ar fi, nu poate face inteligent pe un înapoiat din naștere.

Dacă asupra influenței mediului social asupra inteligenței copilului, mai pot exista controverse, ele sunt cu totul înlăturate pe domeniul dezvoltării sentimentelor.

1) A se vedea: «Problema selecției în școala democrației».

Evident, forța sentimentală se câștigă prin hereditate. Dar fără viața socială n'ar fi posibile foarte multe sentimente, precum: sentimentul de iubire și ură, de milă, de putere, de onoare, sentimentele morale, estetice, etc.

Frumos se exprimă Izoulet în această privință.

«Psihologia are două izvoare. Studiind puterile mintale ale antropoidului, animal simplu, psihologia se alătură biologiei, știința organismului animal sau a fizicului.

Studiind puterile mintale ale cetățeanului sau ale omului propriu zis, psihologia se alătură sociologiei, știința organismului social sau corpului politic.

Animalul este o asociere de celule, iar comunitatea este o asociere de animale. Individul civilizat cumulează în el beneficiile a două asociații, am putea spune suprapuse. El nu poate fi cunoscut și explicat decât printr'o dublă psihologie, printr'o psihologie bio-socială. Nu individul, ci comunitatea este rațională și liberă, religioasă și legislatoare, savantă și artistă. Toate acestea sunt produse colective, produse sociale. E vorba de știință și de artă? E altceva mai *colectiv* decât știința, edificiu grandios, templu sublim al spiritului, în care atâtea națiuni și generații au adus, aduc și vor aduce contribuția lor, fie un ciob neînsemnat, fie marmoră nemuritoare? În ciuda aparențelor, e altceva mai colectiv decât arta? Arta, ni se pare că ar fi triumful individualităților. Dar aceasta nu-i decât o considerare superficială. Arta este sufletul omenesc. Dar sufle-

mul omenesc s'a format, se formează evolutiv. Timp de trei mii de secole aspirațiile, emoțiile, pasiunile, se deșteaptă, se disting, se întăresc, se largesc, se aprofundează, și din aceste adâncuri ale umanității, din această urlătoare mare interioară, din acest cuptor de dragoste și de uri, de nădejdi și de desperări, artistul își scoate elanurile sau blestemele. E vorba de arte mecanice, de arte și meserii, de arte industriale? Tot acest utilaj al civilizației de care ne bucurăm astăzi, ce este altceva decât aluviunea nenumăratelor secole? Cine a inventat cutare artă, cutare meserie, cutare instrument? Cine? Și în ce epocă anterioară din negura timpurilor? După știință, artă, industrie, e vorba de religie, de legislație, de limbă, în fine. Religia nu e ea produsul colectiv și anonim al geniului omenesc? E cineva care să creadă în *inventatori* ai religiei? Legislația, ea apare hotărât ca pâzna fără sfârșit a acestei gânditoare Penelope, umanitatea¹⁾».

Cultura întreagă nu e posibilă decât în viața de comunitate. Nicăieri, în experiență, nu se întâlnește cultură fără comunitate. E o legătură cauzală între ele. Desprins de sub influența mediului social, omul recade în animalitate. Dacă oamenii ar fi trăit în izolare, exemplarele strălucite, pe cari le-a dat umanitatea, nu s'ar fi putut naște.

Chiar în omul de azi există două tendințe: ten-

1) *Izoulet*, La cité moderne et la metaphysique de la sociologie. 1894.

dința către animalizare și tendința către spiritua-
lizare. Dacă ar fi cu puțință omului, de azi chiar,
să trăească în izolare, el ar deveni asemenea unui
animal. Cazuri de acestea se găsesc descrise de
unii autori ¹⁾).

IV. Din tot ceiace am înfățișat, pe scurt, des-
pre influența mediului social asupra individuali-
tății, nu trebuie totuși să ne depărtăm și de punc-
tul de vedere individual.

Evoluția individualității e determinată în pri-
mul rând de potențele individualității. Omul se
naște cu o anumită structură fizică și psihică,
peste care, chiar un mediu organizat cum este
școala, nu poate trece. Desvoltarea individuali-
tății urmează, de asemenea, anumite legi, pe cari
nu le putem ignora. «E adevărat, după cum
scrie Goethe, că încă dela naștere lumea începe
să influențeze asupra noastră, și nu scăpăm de
influența ei până la mormânt; dar ceiace ne apar-
ține nouă înși-ne e energia, puterea, voința». Fără
acest dinamism individual, cultura însăș, cea mai
înfloritoare, ar stagna. Nu e suficient numai ca
într'un sistem educativ să ne străduim de a adapta
individul la mediu, ci de a adapta și mediul in-
dividului. Fiecare individ are afinitate pentru un
anumit mediu și absoarbe din el numai ceiace se
potrivește individualității sale. Se petrece și pe

1) Astfel în *Hamann, Schriften*, vol. III. Ed. Roth și în *Kant*,
vol. II din *Werke*, ed. Hartenstein. 1764 prima ed. De-ase-menea
în «*Breslaurischen Sammlungen von Natur- und Kunstgeschichte*»,
1718 și în «*Neueröffneten Welt- u. Staatstheatrum*», 1725.

domeniul cultural un fapt analog ca în domeniul biologic: boalele molipsitoare nu ating pe toți indivizii unui mediu contaminat, ci numai pe cei cari au anumite afinități sanguine pentru boalele respective.

Individul soarbe din mediul social și cultural cunoștințe, soarbe scopuri de activitate, soarbe idealuri și în modul acesta devine individul purtătorul de valori spirituale ale societății.

În desfășurarea acțiunii educative, vom avea să ținem seamă de ambele realități. Individul și mediul sunt cei doi termeni ai problemei educative.

Conflictul între individual și social se rezolvă deci prin stabilirea unui raport de reciprocitate. Atât individul cât și societatea sunt condiționate reciproc și se condiționează reciproc.

CAP. III.

ȘCOALE INDIVIDUALISTE

I. *Caracterizarea direcției individualiste.* — II. *Școala individualistă dela Iasnaia-Poliana : 1) Origina pedagogiei lui Tolstoi; 2) Activitatea educativă a lui Tolstoi.* — III. *Școale individualiste în Hamburg.* — IV. *Aprecieri critică asupra școalelor individualiste.*

I. Caracterizarea direcției individualiste. — Individualismul s'a manifestat încă de multă vreme pe toate domeniile. Pur, nu poate fi găsit însă decât în concepția reprezentanților lui. Stările de fapt l-au corectat întotdeauna, oridecâte ori a fost aplicat. În pedagogie, îl găsim alături de alte două mari curente, cu cari se confundă adeseori: cu naturalismul și organicismul.

În mod precis, pedagogia individualistă se opune pedagogiei autorității. Individualismul s'a născut ca o reacțiune împotriva concepției, care dădea statului sau altor colectivități dreptul să formeze pe individ pentru scopurile lor. Așa s'a petrecut la Greci, așa la Romani, la cari statul era suprema autoritate, așa în Evul Mediu, în care biserica nu acorda individului niciun fel de libertate, formându-l pentru interesele sale.

Glasuri izolate s'au ridicat și în aceste timpuri împotriva sistemului educativ de constrângere. Astfel putem menționa chiar și în epoca antică pe Quintilian. Dar glasurile izolate nu puteau avea răsunet într'o societate, ale cărei instituții se ridicau pe pedestalul ideii de autoritate.

Marea mișcare de idei, care a trasat un nou drum de dezvoltare și vieții sociale și vieții culturii a fost *renașterea*. Datorită ei, individul s'a liberat, începând să-și revrese forțele naturii sale, atâta timp oprimată. Toate lucrările pedagogice, începând din secolul al XVI-lea se resimt de influența acestui nou spirit. Comenius, Locke, Rousseau, Basedow și școala sa, Pestalozzi și urmașii săi, Ellen Key și Gurlitt din secolul nostru, toți argumentează necesitatea respectării individualității școlarului.

Nu voi reproduce aci citate din acești pedagogi, ci voi înfățișa pe scurt justificarea psihologică.

Orice individ vine pe lume cu o structură psihofizică proprie, distinctă de a tuturor celorlalți. Eciace constituie individualitatea lui. Reacțiunile fiecărui om sunt determinate de specificitatea naturii sale. Intre reacțiunea unui om și a altuia pot exista similitudini, niciodată însă identitate. Acțiunea unui individ e determinată de propriul său complex sufletesc. Normele fixate de educator nu pot înrâuri asupra a ceiace e dat dela natură. Pot, de sigur, să devieze individul dela linia de acțiune a propriei sale determinări. Dar în acest

caz, se astupă isvorul cel mai important al acțiunii umane.

Adevărata educație nu stă deci în a modela pe individ după un plan organizat, ci a lăsa liberă manifestarea forțelor native ale lui.

Consecințele acestei concepții sunt ușor de întrevăzut: o *libertate neîngrădită pe întreg domeniul educației*.

Programe, orarii de activitate, norme de conduită contrazic natura umană. Elevul va fi lăsat liber să învețe ce vrea, când vrea și cum vrea. Drumul de dezvoltare îi va fi indicat de propria sa natură. Iar pe domeniul educației morale, va fi lăsat să sufere consecința naturală a faptelor sale, creindu-și el însuși și normele morale.

Dacă direcția individualistă în educație s'ar fi menținut numai în teorie, n'ar fi locul s'o menționez aci unde e vorba de fundamentarea unor realizări practice. Dar individualismul a stimulat și la astfel de realizări.

Din analiza raportului între individual și social, se întrevede atitudinea, pe care o vom avea în fața școalelor individualiste. Critica sistemului de educație individualistă va fi înlesnită prin însăși zugrăvirea câtorva școale individualiste. Una din secolul trecut, a lui Tolstoi, și altele din secolul nostru.

II. Școala individualistă dela Iasnaia-Poliana.

1. *Originea pedagogiei lui Tolstoi*. La temeiul în-

1) Leon Tolstoi s'a născut în anul 1828, 9 Septembrie, la moșia sa Iasnaia-Poliana. Intre anii 1851—1856 a fost ofițer. După această

tregii opere a lui Tolstoi stă ideia libertății. Țăranul rus citia opera patriarhului ca pe o evanghelie a libertății.

Și Tolstoi nu s'a mulțumit numai cu efectul, pe care îl putea exercita opera sa, ci s'a străduit să arate și modelul creșterii noilor generații de oameni liberi.

Iată cum Tolstoi a fost condus către problemele pedagogice și către activitatea educativă, căreia i-a dedicat mulți ani din viață.

Evident că vom regăsi și pe acest domeniu ca și pe toate celelalte, aceeași concepție fundamentală: a libertății absolute sau a libertinajului.

A înfățișa această concepție, în legăturile ei organice, este a pătrunde în însăși esența *pedagogiei revoluționare*, care are și astăzi reprezentanți în mai multe țări.

Tolstoi nu este un creator de idei în pedagogie. Pe el îl preocupă probleme teoretice într'atâta încât îl pot ajuta în acțiunea practică. Ca izvor important i-a servit «Emile». El însuși mărturisește impresia, pe care i-a făcut-o această carte. Avea obiceiul să noteze cu diferite calificative (mare, foarte mare, considerabil) efectul produs de cărțile citite asupra spiritului său. «Emile» e notată cu calificatul «considerabil». Încât influența lui Rousseau e clară. Multe din ideile filosofice, psi-

dată a trăit mai ales la moșia sa, unde scrise numeroase romane, povestiri, tratate religioase și sociale, legende, nuvele, drame, etc.

Dintre cele mai importante notăm : Războiul și pace ; Ana Karenina ; Invierea ; Sonata Kreuzer ; Puterea întunericului.

Moare în 1910, 20 Noemvrie.

hologice și pedagogice ale lui Tolstoi sunt ecouri din gândirea lui Rousseau.

Se poate afirma că tot sub efectul lecturii lui Emile, Tolstoi, fermecat de mirajul unei lumi nevătămată de cultura artificială, s'a dedicat activității de educator. Ajunsesse să considere întreaga sa operă literară lipsită de sens. Și în beția entuziasmului pentru educația poporului într'un spirit nou, se hotărîse să se ocupe numai de aceasta.

Avea însă puține cunoștințe pedagogice. Emile dă interesante sugestii, dar nu e un ghid în activitatea practică. Și Tolstoi plecă în Apus, spre a vizita școlălele cu renume.

Educația, pe care a cunoscut-o în Germania, Franța și Anglia, nu l-a atras, deși conducătorii școlălele se făliau că aplică metoda lui Pestalozzi. Cât de departe erau de spiritul pedagogiei pestalozziene ne-o dovedesc relatările lui Tolstoi.

Iată ce scrie el despre învățământul dintr'o școală din Marsilia:

«Niciun elev nu putea să rezolve problema cea mai simplă de adunare și scădere, în acelaș timp însă făcea ușor și repede operații lungi, cu numere abstracte.

«La chestiile de istoria Franței, învățată pe dinafară, ei răspundeau foarte bine, dar întrebându-i într'o ordine diferită de a cărții, am aflat că Henric al IV-lea a fost omorît de Iuliu Caesar»¹⁾.

1) *Leo N. Tolstoi*. Pädagogische Schriften. Vol. I. Trad. Jena. Pag. 28.

Tot astfel se exprimă de școalele din Germania, care ajunseră la un pedantism distrugător al spontaneității copiilor. Și aceasta mai ales la lecțiile de intuiție. Tolstoi ridiculizează prin reproducerea unei lecții despre «pește» întregul învățământ intuitiv analitic, care predomina în atmosfera școalelor.

Analiza, susține Tolstoi, ne depărtează de realitate. Este mai ușor să se înțeleagă întregul, decât părțile. Prin analiza migăloasă se tocește și se mecanizează spiritul. Spre a-l ține veșnic proaspăt, trebuie să nu-l depărtăm de realitate. Școala, așa cum e organizată, artificializează gândirea. Trebuie organizată o nouă școală cu o nouă metodă.

Iată cum începe să se precizeze gândirea pedagogică a lui Tolstoi.

Gândirea lui pedagogică ne va apărea și mai clară, dacă, în afară de originile ei, vom cunoaște și elementele filosofice și psihologice ce-i stau la bază.

Filosofia lui Tolstoi cu privire la destinația umană e o reeșitare a filosofiei lui Rousseau. Tolstoi exprimă, el însuși, cu destulă claritate, dar cu mai puțină eleganță, părerile bizare, cari au adus faima și nenorocirea lui Rousseau.

Intr'un articol Tolstoi se exprimă astfel:

«În orice secol și la toate popoarele, copilul e reprezentat ca emblema inocenței, a purității, a binelui, a adevărului și a frumuseții. Omul se naște perfect. Aceasta e marele cuvânt pronunțat de

Rousseau și care va rămâne adevărat și tare ca o stâncă.

Apărând în lume, omul reprezintă armonia adevărului, a frumuseții și a binelui. Dar fiecare oră a vieții sale, fiecare moment mărește spațiul, calitatea și timpul acestui raport, care, în momentul nașterii sale, se găsea în perfectă armonie, și orice pas, orice oră amenință să distrugă această armonie» ¹⁾).

A readuce pe om în starea de natură este a nu-l educa. «Educația vatămă pe om, nu-l îndreaptă». Cu cât educăm mai mult pe copil, cu atât în depărtăm starea primitivă, armonică și fericită.

Această stare de fericire primitivă o concepe, ca și Rousseau, într'un echilibru al forțelor și într'o înfrânare a dorințelor. Se pare însă că și în această privință depășește modelul.

El consideră starea de echilibru ca fiind foarte aproape de animalitate. «Copilul e foarte aproape de ființele neînsușite, de plantă, de animal, de natură».

Revenirea la starea de natură nu înseamnă nu mai o restabilire de echilibru al forțelor, ci o revenire la viața primitivă, viața de animal sănătos și inconștient.

Că așa gândia Tołstoi, nu mai încapă nici o îndoială. El însuși a voit să dea exemplul unei astfel de «reveniri», trăind la moșia sa, alături de

1) *Leo Tolstoy. Articles pédagogique. Trad. de Bienstock. Pag. 307.*

țărani, cu cari îi plăcea să se confunde. În «Ana Karenina» și în «Dimineața unui proprietar» arată Tolstoi cât de frumos și sănătos este să meargă la coasă cu țăranii, să trăiască în mijlocul naturii, să asculte murmurul apelor și să soarbă aerul proaspăt al dimineții¹⁾).

Muncia cu ei, se îmbrăca ca ei, dar nu mai putea simți ca ei. Sborul gândurilor și clocotul sentimentelor, odată deslănțuite, nu mai pot fi ținute pe loc. Nega binefacerile progresului, nega însăși această noțiune. Voia să se lipsească de tot ce veacurile anterioare au produs. Voia, dar nu mai putea.

Tot astfel exagerată e și părerea lui Tolstoi cu privire la înfrânarea dorințelor. În concepția lui Rousseau, dorințele se dezvoltă în măsura putinței de a le împăca. Importantul e să nu ia înaintea acesteia. Tolstoi ar dori să se anihileze cu totul această veșnică dorință de «nou». Omul să nu tindă să-și sporească nimic, să nu dorească nimic, și nimic să nu-l turbure. Să fie un ascet candid.

Consecința pedagogică a acestei filosofii e clară. Practica pedagogică l-a mai moderat însă, precum vom vedea.

Pe domeniul psihologic a fost original și mai fructuos. Evident, a făcut psihologie ca literat. Dar tocmai aceasta l-a ajutat. Stările psihice, mai ales cele profunde, se prind intuitiv, nu analitic, cu o intuiție de poet.

1) Problema pe larg tratată în : C. Narly, Tolstoi educator, 1930

Voiu sublinia câteva elemente caracteristice.

Cu privire la personalitatea copilului, Tolstoi afirmă — și dă multe dovezi — că și în timpul copilăriei, individul e conștient de valoarea sa și de drepturile sale. El este o persoană, distinctă de a adultului, dar o persoană, care merită respectul tuturor.

Copilul e foarte sensibil la durerile morale — ceiace contrazice părerea comună. Este o iluzie să se spună că vârsta copilăriei e vârsta fericită. Poate numai prin faptul că pe copil nu-l mai copleșește amintirea și nici speranța nu-l mai turbură. «Pentru copil, trecutul e un vis, iar viitorul nu eristă». În momentul suferinții însă, copilul nu mai poate avea scăpare, ca adultul, în speranță.

Iarăș contrazicând părerea comună, se exprimă Tolstoi cu privire la puterea imaginativă a copilului. Copilul nu e așa de imaginativ, cum susțin unii psihologi. Nu se înșală niciodată copilul asupra realității jocului său. Bățul de sub picioare rămâne băț, deși e supranumit cal. Această transpunere a realității în cadrul imaginativ o face copilul din trebuința ce o simte de a se juca. Și Tolstoi ne zugrăvește câteva scene din viață, cari confirmă teoria.

Din lipsă de experiență, copilul nu cunoaște limita posibiliului și a imposibilului. Tolstoi povestește cum odată, având la îndemână un creion de culoare albastră, a început să deseneze copii albaștri, câini albaștri, cai albaștri, dar când a voit să deseneze iepuri albaștri a ezitat și s'a dus

să întrebe pe tatăl său, dacă pot să existe astfel de animale albastre.

În «Războiu și Paacă» și în «Ana Karenina» mai ales, se găsesc multe pasagii, în cari Tolstoi descrie sufletul copilului. Și aceasta nu numai din amintirea propriei sale vieți, ci și datorită studiului asupra copiilor din școalele sale.

2. *Activitatea educativă a lui Tolstoi.* Ce rost mai are școala, în concepția lui Tolstoi, dacă principiul e «neintervenționismul» și dacă propagă cu adâncă convingere revenirea la starea primitivă?

Tolstoi e consequent într'o oarecare măsură, cel puțin formal. Școala nu are rostul să facă educație. Educația presupune constrângere, și nimeni n'are dreptul să constrângă pe altul, spre a-l modela după idealul său.

De-aceea el înlocuește termenul de educație, prin acela de cultură, pe care o admite, de oarece aceasta se bazează pe ideia de libertate. «Educația e o influență obligatorie, a unei persoane asupra alteia, în scopul de a forma un om, așa cum i s'ar părea educatorului bun; iar *cultura* e raportul liber între oameni, raport a cărui bază e, pe deo parte, trebuința de a câștiga cunoștințe, iar pe de alta, aceea de a transmite ceia ce s'a câștigat»¹⁾.

Iar în altă parte: «Diferența între educație și cultură nu e decât în violența, pe care educația o admite ca un drept. Educația e cultura prin forță; cultura e libertatea»²⁾.

1) Tolstoi Articles pédagogique. «Sur l'instruction publique».

2) Ibid. «L'éducation et la culture».

Mai târziu, spre sfârșitul vieții, Tolstoi întrebuințează termenul de educație, dar îi dă alt sens în comparație cu cel de instrucție. «Tot ceiace învățăm intenționat pe copii, cunoștințe sau meserii, e sugestia conștientă; tot ceiace copiii imită independent de dorința noastră — mai ales în viața noastră, în actele noastre — e sugestia inconștientă. Sugestia conștientă e ceiace se cheamă instrucție; sugestia inconștientă e ceia ce numim, în sens restrâns, educație»¹⁾).

Chiar din aceste puține rânduri se poate vedea cât de oscilante sunt noțiunile pedagogice în mintea lui Tolstoi. Nu numai oscilante, ci și incorecte.

Tolstoi probabil că sub numele de educație înțelege guvernarea. Căci teoreticește numai împotriva acesteia ar putea să ia atitudine ostilă. Dacă ar fi citit un tratat de pedagogie, și nu s'ar fi mulțumit să învețe din spusele educatorilor «pedanți și reci», pe cari i-a vizitat, n'ar fi ajuns să scrie că educația e sugestia inconștientă și că regulile de educație nu pot forma obiect de învățământ.

Mai norocos a fost Tolstoi, când s'a ocupat de problema instrucției în școală.

Școala are numai rolul de a da învățământ. Și anume ce elemente de învățământ? Tolstoi e consequent concepției că libertatea deplină trebuie să troneze. Se va da acel învățământ, pe care îl vor elevii, de care ei au prin urmare trebuință. Nu admite Tolstoi nici un fel de con-

1) *Ch. Baudouin*. Tolstoi éducateur. Neuchâtel. 1921. Pag. 141.

strângere. O constrângere, cât de mică, distruge spontaneitatea. Și Tolstoi ar închide mai bine toate școlile, decât să distruge această comoară din sufletul copilului. Și spre a ne convinge, înfățișează comparația între un copil ținut acasă, care e plin de viață, vesel, curios, cu surâsul pe buze și în ochi, care exprimă clar și cu vioiciune ideile sale în propria sa limbă, și între un altul care urmează la școală, — la școala pedantă — și care e o ființă obosită, închisă, cu expresie de plictiseală, sfiicios, repetând numai cuvinte streine într'o limbă streină, o ființă, al cărui suflet s'a ascuns ca un melc în casa sa.

Acest principiu al libertății depline îl duce la desființarea programei de învățământ și chiar la desființarea orarului de activitate. Fiecare elev învață ce vrea și când vrea. În felul acesta școala nu distruge spontaneitatea elevilor și nu-i depărtează de ea. O școală nouă, care va pregăti pe oamenii viitorului — liberi, într'o societate liberă.

Iată cum descrie Tolstoi aspectul școlii sale din Iasnaia-Poliana: «Elevii nu aduc nimic cu ei, nici cărți, nici caete, n'au avut nici o lecție de învățat acasă. Nu-i mai obligă nimeni să-și amintească astăzi ce-au făcut ieri. Ideia lecției viitoare nu-i va neliniști. Elevul se aduce numai pe sine, natura sa impresionabilă și siguranța că școala va fi tot așa de plăcută azi ca și ieri»¹⁾.

Experiența sa n'a reușit. Și nu numai din răutatea oamenilor — a poliției și a autorităților șco-

1) *Leo Tolstoi. Articles pédagogiques. Pag. 318.*

lare, cari îl suspectau. Nici pe țărani nu i-a putut convinge. Chiar voința lui Tolstoi se clătină în cele din urmă. Și școala sa, fără să fi avut nici un moment de glorie, se închise.

Că Tolstoi însuși și-a corectat părerile sale pedagogice o dovedește lucrarea sa didactică, un fel de carte de citire, apărută la 1872, deci după 10 ani dela experiența din Iasnaia-Poliana. În prefața lucrării, Tolstoi scrie: «Această carte are drept scop de a da elevilor, cu prețul cel mai mic, cea mai mare cantitate de lucruri intelibigile, dispuse în chip gradual, dela cele mai simple și mai ușoare până la cele mai complicate»¹⁾).

Eliminarea programei și a ordinii de activitate aparține numai lui Tolstoi tânărul. Scrierilor din acea perioadă se adresează pedagogii revoluționari, spre a crea și școalei lor aureola unui trecut.

Creatorii școalei bolșevice, și în deosebi Lunaciarsky, afirmă că școala de azi e făurită după principiile pedagogice ale lui Tolstoi. Este o eronată afirmație.

Dacă ar fi să se tragă consecința *logică* din evanghelia libertății a lui Tolstoi, s'ar submina însăși dictatura proletariată. Căci Tolstoi s'a ridicat împotriva oricărei autorități, care ar putea știrbi libertatea individuală. Un anarhist prin definiție, nu suferă nici o autoritate, fie ea sub etichetă țaristă, fie proletară. Elevii școalei sovietice de azi sunt *constrânși* să învețe ce convine regimului. Și peste tot în chip *uniform*. Ceiace contrazice fundamental concepția lui Tolstoi.

1) *Baudouin*. Op. cit. Pag. 122.

III. — **Școale individualiste în Hamburg.** — În 1908, o parte a corpului didactic din Hamburg a întemeiat o societate pentru înnoirea sistemului educativ. Lozinca activității acestei societăți era «*vom Kinde aus*», desemnând cu aceasta intenția unei educații pur individualiste, care să pornească dela însuș copilul de educat. După cum se exprimă *Johannes Gläser*, care referă asupra acestei încercări, se urmăria, nu numai o îmbunătățire, o înnoire a sistemului educativ, ci o revoluționare a lui. Tineretul nu era privit numai ca o etapă pentru vârsta adultă, ci având o valoare în sine. Trebuie să i se dea conștiința acestei valori, lăsând pe fiecare să-și îndrumeze pregătirea după propria sa voință.

Prin vechea educație se produce un hiatus în viața individului la intrarea în școală. «Vechea educație omoară copilul, spre a face să se nască școlarul». Educatorul ca orice om e într'o neconținută devenire. Tot astfel și copilul. Cu ce drept vine educatorul să forțeze pe copil a ajunge «om», când acesta se găsește, el însuși, într'o permanentă prefacere ?

Acest fel de educație ar avea sens atunci când sufletul copilului ar fi lipsit de orice conținut de idei, de orice putere creatoare pe domeniul științei sau al artei. Cine cunoaște sufletul copilului se convinge însă de contrariul. E adevărat că sufletul copilului nu posedă știința și arta adultului, dar are știința și arta *lui*.

Sprijiți pe aceste puteri, copilul se educă singur.

Ca și opera de artă, așa și înțelegerea se întemeiază pe subconștient, pe idei pe cari copilul nu le poate exprima. În școala obișnuită, silim elevii, prin lecții plicticoase, să reproducă lecțiile noastre, de oarece numai astfel ne convingem că au înțeles. Exprimarea ideii nu e lucrul esențial. Să lăsăm liberi pe școlari să se exprime atunci când vor putea ei înșiși să găsească noțiunea corespunzătoare ideii.

De aceia se impune libertatea școlărilor de a-și organiza ei înșiși programul și orarul de activitate. Nu poate valorifica educatorul cunoștințele pentru copil, de oarece criteriul de valorificare al adultului e deosebit de al copilului. Și ar însemna a-l crește cu un material, care îi rămâne străin.

Prin activitatea lor absolut liberă, elevii vor simți trebuința activității în grup. Dar nu grupuri fixate de către educator, ci cele cari se nasc în chip spontan, oriunde se găsesc mai mulți copii la un loc după afinități și-și fixează un scop comun de activitate, care, în acest chip săvârșită, e totdeauna creatoare. Acest mod de lucru asigură și disciplina. Societatea, din momentul în care s'a constituit, fixează ea însăși și normele morale. Dar și crearea acestora se face tot în chip spontan ca și fixarea activității comune.

Direcția școalelor individualiste s'a menținut în Germania ca școale de experimentare în mai multe localități și după războiu. Dar dintre toate Hamburgul se mândrește a fi inițiator și reprezentant mai convins al acestei direcții.

Una din aceste școale, «Berliner Tor» din

Hamburg, am vizitat-o, timp de mai multe zile, cu ocazia unei călătorii de studii în anul 1929.

Voiu reproduce câteva rânduri din impresiile notate de mine cu această ocazie.

«Am asistat azi dimineată la clasa II-a (corespunzătoare cu clasa VII-a primară la noi). Din primul moment, am fost surprins de familiaritatea «exagerată» între învățător și elevi. Elevii chemau pe nume pe învățătorul lor — un domn în vârstă cam de 40 de ani — și-l tutuiu. E un semn exterior că învățătorul s'a integrat bine societății elevilor!

Societate! Departe de a fi constituită. Dar învățătorul, naiv individualist, nici nu urmăria s'o constituie după propria sa voință. Aveam impresia că-i place grozav șgomotul, fiindcă nu făcea nimic să-l împiedice. D-abia mă puteam înțelege cu un coleg al meu polonez, venit și el să se informeze asupra... noilor direcții în educație.

Învățătorul se străduia să se facă auzit. Ca membru, cu drepturi egale elevilor în comunitatea școlară, avea dreptul să întrebe dacă n'ar fi dispuși să lucreze ceva laolaltă. «Ce vreți să lucrăm azi?» era întrebarea, care se repeta. Interesele «spontane» au început să se manifeste. Fiecare doria alt lucru. Propriu vorbind nici nu se distingeau ce dorințe au, atât de mare era hărmălaia.

În sfârșit, majoritatea hotărăște. Nu știu dacă majoritatea sau dacă nu s'a impus dorința unuia mai gălăgios ca și într-o «democrație» adultă. Majoritatea hotărăște să se discute asupra mijloacelor de transport pe apă. Lecția a fost, în adevăr, interesantă. Cunoștințe de mecanică, de geografie, istorie, economie politică se precizau cu pricepere și cu interes.

Dar lucra numai majoritatea. Cei pe care nu-i interesa tema, se ocupau cu ceiace voiau. O fetiță de vreo 14 ani, a citit în toate cele trei ore de dimineată, un roman. Și nu l-a terminat. Probabil că-l va continua mâine.

Liniste deplină tot nu se putea stabili. Elevii liberi ieșiau din clasă când voiau, iar părinții elevilor putea intra oricând. Se susține că astfel se realizează o strânsă colaborare între școală și familie.

Eram continuu enervați de gălăgie. Dar numai noi, educatorii streini, obișnuți să avem în clasă liniștea de biserică, dar învățătorul german, imperturbabil, își continua și el cu interes colaborarea la lămurirea problemei propusă».

Mă opresc aci. Aceste câteva rânduri sunt suficiente pentru a zugrăvi și un aspect viu dintr'o școală individualistă.

IV. Aprecierea critică asupra școalelor individualiste. — Din însăși înfățișarea sistemului educativ individualist, realizat în școala lui Tolstoi, precum și în mai multe școale din Hamburg, rezultă insuficiența sistemului. Tolstoi simte, pe baza experienței făcute, necesitatea întocmirii de manuale, cu ajutorul cărora elevii să se desvolte treptat, treptat. În acest caz, valorificarea materialului se face de către adult. Iar în școalele cu direcție individualistă din Hamburg, educatorii au ajuns la concluzia că educația individualistă e un punct de plecare: că ea înlesnește cunoașterea precisă a sufletului școlarului, pe baza căreia se va putea întocmi o activitate educativă adaptată nivelului lui.

Individualismul pur, care se sprijină, în alcătuirea sistemului educativ, numai la ceiace e *dat*, nu și la ceiace *trebuie să devină* natura umană, lipsește cu desăvârșire activitatea educativă de scop. Și scopul nu poate fi determinat decât prin privirea asupra structurii vieții sociale prezente — nu a unei societăți imaginare — pentru care trebuie pregătit tânărul. Înălțarea dela starea de natură la starea de cultură nu se poate realiza numai împli-

nind ceiace cere natura individului, ci trecând dincolo de ea. Mijlocul de a se perfecționa îi e dat individului tocmai prin participarea lui la viața spirituală a societății, în care trăește.

Adevărata cultură nu se face, culegând din sbor elemente dispartate. A determina ordinea, în care eleyul urmează să ia contact cu ele, înseamnă a ajuta desvoltarea individului, nu a o denatura sau a o împiedica.

Tot astfel și în ceiace privește educația morală.

Normele morale aparțin unui anumit timp și unei anumite societăți. Copilul nu le poate cunoaște în chip spontan. Chiar dacă are sensibilitatea moralității, nu are forma acesteia.

De altfel într'o societate organizată în stat, problema nici nu se poate pune. Individul e obligat să se integreze societății în forma determinată de organizarea statului. Fiecare formă de organizare cere școalei să formeze un anumit tip social. Statul actual nu poate lăsa școalei, care e o instituție a sa, libertatea de a forma orice tip social!

Pedagogia naturii trebuie să fie înlocuită deci cu o pedagogie a culturii. In locul lozinței «vom Kinde aus», se impune lozinca «von der Kultur aus».

CAP. IV.

COMUNITĂȚI ȘCOLARE

I. Inceputurile de realizare a ideii comunităților școlare. — II. Hermann-Lietz și comunitățile școlare în natură. — III. Comunitatea școlară dela Wickersdorf. — Școala de munte dela Hochwaldhausen. — IV. Căminul școlar pe Solling. — V. Comunitatea școlară agricolă din Neukölln. — VI. Concluzii.

I. Inceputurile de realizare a ideii comunităților școlare. — Incercarea de a face istoria realizărilor pe acest domeniu, nu este ușoară. Însăși ideia comunității școlare nu a fost destul de bine precizată. Și nici astăzi încă.

Ea se clădește din răsfrângerile vieții sociale asupra gândirii conducătorilor de comunități școlare.

De-aceia și formele comunităților școlare sunt foarte variate. Înțelegerea poate rezulta mai ușor din zugrăvirea vieții însăși a acestora.

Voiu urma această cale.

Deocamdată, voiu urmări, pe scurt, începuturile de realizare a ideii comunităților școlare.

De mai bine de un veac, marii pedagogi, analizând procesul educației în școli, au ajuns la con-

vingerea că se impune o transformare radicală a sistemului educativ, cu scopul de a *pregăti armonnic pe individ pentru viață*.

Despărțirea școlii de viață și turburarea armoniei în dezvoltarea funcțiilor psihofizice ale individului se datoresc unor cauze profunde, cari se leagă de însăș procesul culturii și evoluției sociale.

Începând din veacul al XVIII-lea, știința a luat un mare avânt. Școala, care era menită să pregătească pe individ pentru viața culturii, s'a simțit datoare să încorporeze în programele ei toate obiectele de știință. Aceasta a dus la cultivarea intelectului, într'un mod cu totul disproportionat față de celelalte funcții psihofizice ale individului.

Pe de-altă parte, familia a pierdut, treptat, funcția ei educativă, care avea drept scop dezvoltarea sentimentelor morale, religioase, sociale. Aceasta s'a petrecut deodată cu transformarea stărilor economice, cari au obligat pe ambii părinți să părăsească căminul, pentru a intra în fabrică sau atelier.

Așa cum era organizată, școala nu putea suplini familia. O reformă se impunea. Ea fusese cerută de multă vreme. Dar prima realizare a școlii noi s'a săvârșit în Anglia. Aceasta nu pentru că pedagogii și educatorii englezi ar fi fost mai ușor câștigați ideii decât cei din alte țări europene, ci pentru că în stările de fapt din Anglia erau condiții mai favorabile.

În Anglia, se găseau școlii cu internat, în cari

locuiau și educatorii cu întreaga familie; iar educația era mai practică decât în toate celelalte țări.

Aceasta a dat putință lui *Cecil Reddie* să preconizeze un sistem de educație, pe care l-a și aplicat în școala dela *Abbotsholme*.

El a încercat să constituie un mediu familial superior în școală sa și să dea putință elevilor de a se desvolta, atât trupește, cât și sufletește, dar nu în scopul precis de a ocupa o funcție în viața socială sau economică, ci de a se desvolta elevul pentru el însuș.

Vechiul sistem de educație era, după Reddie, «ca o fabrică, cu instalație mecanică, spre a produce candidați de examen cu duzina».

Caracteristicile școlii lui Reddie sunt:

a) *viața familială*; b) *cultura integrală*; c) *trăirea în aerul liber*.

Intre educatori și elevi, el se străduia să stabilească raporturi cât mai strânse, de încredere și simpatie reciprocă, așa cum sunt raporturile între părinți și copii.

Cultura integrală se realiza prin numeroase deprinderi de voință și prin educația sentimentelor.

Educația se făcea, pe cât posibil, în aerul liber, nu numai pentru desvoltarea corporală, ci și pentru cunoașterea naturii reale și pentru întărirea sentimentului de legătură cu ea.

Activitatea se săvârșea pe grupe, un fel de comunități, cari erau compuse din educatori și elevi, legați prin afinitate sufletească.

Școala dela *Abbotsholme* n'a exercitat prea mare influență asupra sistemului de educație en-

glez, de oarece nici școalele publice nu se depărtau mult de idealul fixat de Reddie.

În schimb a avut mare influență asupra educatorilor din alte țări.

Intemeietorul școlii noi în Franța e sociologul O. Demolins, care a studiat sistemul de educație englez și în deosebi școala lui Reddie, unde a trăit mult timp ¹⁾).

«Germania ne-a învins, pentru că școalele lor au fost mult superioare școalelor noastre», scrie Demolins. «Trebuie să le transformăm după modelul englez». După acest model a înființat școala nouă dela *Roches*, în Normandia. Școala lui are ca deviză: «pregătirea serioasă pentru viață», dar nu în sens utilitarist, ci în sensul educației voinței.

Cărțile sunt puțin prețuite. Elevul trebuie să învețe din afară de cărți mai mult decât din cărți.

Elevii sunt împărțiți în comunități de viață, sub conducerea unui «șef de familie». Mai ales pune preț pe influența educativă a femeii: «ea va face ca elevii să capete bune deprinderi sociale și morale și va transforma școala de cazarmă într'un cămin cald și plin de viață».

După modelul școlii dela *Roches*, s'au înființat multe alte școale. Voiu enumera câteva, arătând caracteristica fiecăreia. Astfel școala *d'Es-*

1) A scris în această direcție două lucrări : «In ce constă superioritatea anglo-saxonă», trad. și în românește de I. Botez și «L'école nouvelle».

térel, care avea un caracter utilitarist. «Educatatorul trebuie să urmărească neconținut ca tot ceiace învață copilul să-i folosească în viața de adult».

În școala *L'Isle de France*, s'a pus accentul pe intensificarea raportului de prietenie între educator și elevi, spre a se imita viața familială.

În *Collège de Normandie*, întemeiată de Duhamelle, se pune deosebit preț pe influența educativă a femeii. De-asemena se remarcă caracterul naționalist al școalei. Deviza era «*Eu sunt Francez*».

În școala *d'Aquitaine*, întemeiată de Conston, viața era foarte simplă, încât putea fi accesibilă și copiilor din clasele sărace. Zilnic elevii făceau băi reci, alergări, muncă în grădină și câmp, excursii, etc. Se urmărea să se desvolte mai mult voința și aptitudinile practice, decât intelectul.

Foarte interesantă e școala nouă «*La Ruche*», întemeiată de socialistul Faure. Spre a da posibilitate familiilor sărace să-și trimeată copiii mici, Faure a întemeiat o societate a părinților și a binevoitorilor; iar școala se susținea, în primul rând, prin munca elevilor. Cei mari trebuia să ajute pe cei mici, ca într'o familie, în care cei mari susțin pe cei mici până când și ei pot câștiga prin muncă proprie.

Faure susține că elevul trebuie să învețe nu numai după cărți. «Copilul poate și trebuie să învețe în orice loc și în orice ocazie: afară ca și înăuntru, în excursie, la masa de scris, la joc ca și în orele de învățământ».

Principiul fundamental era : «elevul trebuie să învețe a învăța». Nu interesează cantitatea de cunoștințe, ci metoda de a le câștiga. «Noi nu putem aștepta dela un copil de 10 ani să se joace cu o greutate de douăzeci de kilograme cum s'ar juca cu mingea; precum nu trebuie să așteptăm ca elevul să se joace cum ar bate mingea cu dificultățile gramaticii, aritmeticii și științelor naturii».

Ideia comunităților școlare a dat naștere la multe și mari realizări mai ales în Germania.

Aceasta datorită și unor împrejurări mai favorabile de ordin social. Dar și acțiunii entuziaste desfășurată de Hermann Lietz.

III. Hermann Lietz și comunitățile școlare în natură. N'aș putea spune că se face o nedreptate lui Lietz că nu e pus pe acelaș plan cu Pestalozzi, Fröbel, Diesterweg, Salzmann și atâția alți pedagogi mari din istoria școalelor. E în firea lucrurilor, ca eroii pe domeniul culturii și educației să devină din ce în ce mai mari, cu cât mai multe decenii sau secole ne despart de ei. Pe domeniul culturii, rezultatele se constată foarte târziu. Deabia atunci se pot recunoaște meritele celor ce-au deschis noi drumuri. Educatorii lucrează mai mult cu viitorul, decât cu prezentul. Roadele muncii lor rămâne să le dovedească, prin acțiune, tinerele generații, cari le-au fost încredințate.

Și în lumina activității lui, dar mai ales în lumina extinderii mari luată de școala lui Lietz, îl putem socoti în rândul marilor pedagogi.

Câteva date biografice ne vor înlesni înțelegerea asupra modului de alcătuire a sistemului său educativ.

Lietz s'a născut la 1868 în Prusia. Germania secolului trecut, influențată puternic de pedagogia lui Pestalozzi, intrase într'o efervescentă pedagogică, pe care nicio altă țară n'a dovedit-o. Era considerată ca o țară model în ceiace privește tendința de învoire. Dar aceasta nu se manifesta în toate statele germane. Unele, între cari și Prusia, erau chiar ostile. Un om, care simte în sufletul său flacăra creației, nu putea fi mulțumit cu starea de lucruri existentă. Acesta a fost și cazul lui Lietz.

Fiu al unui proprietar rural, avea toate virtuțile țaranului, care își cultivă el însuși moșia, ale unui țaran cu preocupări mai înalte de cât ale unui țaran iobag sau ale unui țaran silit să muncească din greu de dimineață până seara, fără să reușească să-și agonisească mai mult decât o precară existență zilnică.

În fața mizeriei țaranilor, cari munciau pe moșia tatălui său, dar ai căror fii erau tovarășii lui de joc, Lietz simte în sine palpitând sentimentul, care îi va călăuzi tot timpul pașii în viață: sentimentul de a lucra pentru îmbunătățirea soartei acestor țărani, de a-i înălța sub raportul moral în primul rând.

La școala primară dintr'un sat de pe insula Rügen, unde, de pe marginea mării, privea adesea orizonturile infinite, se arătase plin de interes pe domeniul activității intelectuale.

A fost apoi dat la liceu în Stralsund. Era intern. S'a arătat cu totul recalcitrant regimului sever, de cazarmă prusiană, care se aplica în internat. Tatăl său fu silit să-l scoată din internat și să-l dea sub supravegherea sorei sale. Din acest moment, Hermann Lietz deveni cu totul altul. După ce-și făcea temele, în libertate, găsia timp pentru plimbări și lecturi. În «amintirile» sale, Lietz scrie că de îndată ce s'a simțit liber de lanțurile, cari îl sufocau, a devenit alt om. Muncia cu multă plăcere și niciodată nu simția plictiseala și oboseala, cari îl chinuseră atâta timp în internat.

Se hotărăște să se facă preot și urmează teologia la Halle și apoi la Jena. Dar stând de vorbă și cu preoții și cu poporul observă lipsa de legătură între ei și constată că nu pe acest domeniu ar putea să activeze cu succes. După ce trece cu succes și doctoratul în filosofie, se hotărăște să lucreze pe domeniul educativ.

Prima experiență educativă o face în școala de aplicație a lui Rein, la universitatea din Jena. Aci se încearcă să aplice câteva idei înnoitoare din sistemul său, care avea să se alcătuiască mai târziu.

Cercetează și lucrează mult timp în școala lui Reddie, în Anglia. Aci câștigă noi precizări și noi perspective și, reîntors în patrie, întemeiază și el o școală, bazată pe aceleași principii.

Prima a fost întemeiată la Ilseburg, în Hartz, în 1891; a doua la Hambinda, în pădurea Thuringiei, la 1901; iar a treia în 1904 în castelul

Bieberstein pe Rhon — și încă două mai târziu pentru fete.

Sistemul s'a ameliorat treptat, treptat.

Prețuia influența familiei în educația copiilor, dar nu s'a putut folosi de ea, de oarece se conducea și de principiul că școala trebuie să fie așezată departe de centrele vătămătoare sănătății ale satelor și orașelor.

Școalele sale erau așezate în mijlocul naturii, fiindcă, socotia Lietz, numai în contact direct cu ea, se pot desvolta simțurile și inteligența, ca și sentimentele și voința.

Se străduia să dea elevilor săi o cultură integrală. Pe lângă Shakespeare, Goethe, Molière, Carlyle, precum și pe lângă microscop, telescop etc., elevul trebuie să aibă și să știe să mănuiască lopata, furca, mingea, etc. Pe această cale se ajunge la cultura integrală.

Activitatea elevilor în școalele lui Lietz se desfășura ca într'o viață de familie, pe comunități de muncă. Ce veselie, ce exuberanță, ce plăcere de viață se manifesta în aceste comunități. Elevii își construiau singuri instrumentele de studii, lucrau grădina, studiind plantele cultivate, organizau șezătorile cu lecturi și lucrări personale, era o activitate vie, care antrena și pe cei mai puțin înclinați către muncă.

Comunitatea școlară a lui Lietz se apropia de natură nu numai prin locul, în care era așezată instituția, ci și prin viața simplă. Imbrăcăminte de joc și muncă. Imbrăcăminte e ca o floare spunea Lietz. Cine știe ce culoare și ce parfum va avea

floarea, privind o sămânță ? Când totul se organizează, se desvoltă și floarea. Tot așa și omul. După ce va câștiga simțul de ordine, de simetrie, estetic își va lăsa haina de muncă și va îmbrăca pe cea de sărbătoare, când se va găsi într'o societate, în afară de cămin.

Dimineața elevii făceau bae rece în gărlă. Apoi lecturi biblice și muzică religioasă în capelă, în semilumină, spre a-i dispune către interiorizare.

După câțeva minute de alergări, începea activitatea, care era foarte variată: grădinărit, excursii, științele naturale, istorie, cântece în comun, lecturi etc. Seara, adunați în jurul conducătorului, de obicei pe pajiște, ascultau povestiri de fapte reale sau imaginare.

Duminică seara, Lietz însuși aduna întreaga comunitate și ținea o predică. Dar nu p'leca dela biblie ci dela evenimentele apropiate spiritului elevului, evenimente petrecute în cursul săptămânii. Și precum nu există viață fără lacrimi, frumos fără urât, grandoare morală fără vițiu, Lietz înfățișa în fața elevilor vițiile din lume sau ale personalităților din romanele citite, căutând să descopere cauzele profunde ale răului.

Astfel se făcea în școala lui Lietz educația morală, religioasă și estetică. Nu prin dogme, nu prin norme, ci prin deprindere și prin influențare directă asupra vieții sentimentelor și voinței.

*

După modelul școalelor lui Lietz s'au înființat și de alți pedagogi comunități școlare în alte părți. Voiu zugrăvi câteva din ele, după însăș

referatele conducătorilor, spre a câștiga o înțelegere mai limpede asupra sistemului.

IV. Comunitatea școlară Wickersdorf. Comunitatea școlară de la Wickersdorf a fost întefeiată de către *Gustav Wyneken*, și alți câțiva educatori, toți foști colaboratori ai lui Lietz. Au părăsit pe Lietz, spre a întemeia o școală cu alt spirit. Lietz socotia că familia e o puternică instituție educativă. Că elevii trebuiesc introduși în valorile culturii adulte. Că între natură și societate, deoparte, și școală de altă parte să fie o strânsă conexiune.

Wyneken se deosebește de Lietz tocmai în aceste convingeri fundamentale. După Wyneken, familia nu are și nu trebuie să aibe alt rol decât procrearea. Familia n'ar putea participa la opera educativă, decât atunci când ar urmări de la tineri realizarea altor idealuri și crearea altei culturi.

Tineretul trăește în altă lume de idealuri decât a adulților. Ei trebuie să trăească adânc această lume. De-aceia se impune a fi despărțiți de familie și transpuși în «insula sfântă», unde vor putea crea noua cultură, nealterată de cea adultă.

Școala obișnuită e o instituție de îmbătrânire a tinerelor generații prin tendința ei de a le integra în societatea adultă. Trebuie întemeiată o nouă școală, care să dea posibilitate tineretului de a se descoperi pe sine, de a se realiza pe sine. O comunitate, în care elevii cei mari vor influența pe cei mici. Aceasta dusesse la formarea acelor societăți, denumite «Wandervogel». Dar nu e

suficient. Trebuie creată o instituție permanentă. Ceiace a și făcut la Wickersdorf.

Școala a fost întemeiată în 1906 cu douăzeci de elevi, cari l-au urmat, din una dintre instituțiile lui Lietz, Haubinda. Wickersdorf e o localitate situată în frumosul ținut al Thuringiei, la o altitudine de 600 de metri, lângă o pădure de brad.

A ales dintre categoriile de școală secundară, școala reală, care dădea importanță științelor naturii și limbilor moderne. Elevii comunității școlare din Wickersdorf dedeau examenul de bacalaureat la o școală de stat. De aceea în ultimii ani elevii trebuiau inițiați și în materiile indicate de programa de stat.

Caracteristica școlii apare mai ales în primii ani. S'a urmărit să se creeze o comunitate, în care tineretul să se simtă fericit, trăind o viață potrivită naturii lui.

Prima condiție în lupta vieții e a avea un corp sănătos, puternic și mlădios. Spre a realiza aceasta, tinerii trebuie să ducă un trai igienic, să doarmă mult, să mănânce bine, să facă multă mișcare în aerul liber, jocuri gimnastică, sport, dar fără exagerări.

Științele naturii trebuie predate astfel încât elevul să lucreze el însuși în mod practic. Se urmărește mai mult câștigarea gândirii științifice, decât stăpânirea unor amănunte fără importanță. Studiul științelor naturii trebuie să pregătească spiritul tânărului pentru înțelegerea științelor culturii.

Istoria trebuie tratată ca o știință a culturii. Cunoștințele istorice vor fi completate cu cunoașterea prezentului, din care să rezulte limpede conexiunea factorilor economici, sociali, juridici, politici, culturali, determinanți ai mersului istoriei.

Limba maternă e mijlocul cel mai potrivit de exprimare. Se va urmări o exprimare corectă și frumoasă, bazată pe o gândire justă, sănătoasă.

Scopul predării *limbilor streine moderne* e însușirea practică a limbii engleze și franceze și studiul de ansamblu asupra modului de gândire și culturii acestor popoare.

Elevii vor fi inițiați și în *arta plastică, pictură și muzică*.

Religia va fi predată sub forma de istoria religiilor, și în deosebi istoria religiei creștine.

Toată această activitate, prevăzută în programa școlii din Wickersdorf, să se săvârșească într'o atmosferă de comunitate liberă, în care tineretul însuș să urmărească realizarea marelor și înnoitoarelor sale idealuri.

Metoda de predare este cea activă. Elevul trebuie mereu stimulat la activitate în comunitate. Iar temele, cari se dau a fi lucrate acasă, să fie încoronarea, prin creații personale, a activității din comunitatea școlară.

Se dă, de-asemenea, mare importanță *muncii practice în atelier și grădină*.

Prin trăirea în comunitate tânărul trebuie să ajună la convingerea că e o personalitate răsunătoare de actele sale. Pe acest sentiment de

libertate se stabilesc și raporturile între profesor și elevi.

Elevii se grupează în jurul unui profesor sau profesoară, formând niște asociații camarade-rești. Aci, în aceste mici asociații, elevii primesc sfaturi și stimulente la activitate. Se stabilește un spirit de încredere reciprocă, pe care se bazează și *regulamentul școlii* din Wickersdorf.

Elevii conduc școala împreună cu profesorii lor. Toți contribuie la întocmirea regulamentului, toți sunt responsabili de ordine și disciplină. Acest spirit de responsabilitate socială a dus la constituirea unui comitet compus din elevi mai mari, care se îngrija, supraveghea și apăra pe camarazii mai mici.

De două ori pe an, se fac excursii de câte o săptămână. Grupuri de elevi, cu profesorul sau singuri, cutreeră pe jos sau cu bicicleta mare parte din Germania.

Școala e mixtă. Se dă astfel puțința unei cunoașteri juste și a stabilirii de raporturi serioase între cele două sexe. Sunt camarazii unei societăți, urmărind realizarea acelorăși idealuri.

Orarul de activitate dintr'o zi a fost modificat în cursul anilor, dar ordinea ocupațiilor a rămas în genere aceeași.

La ora 6¹/₂, toată lumea se scoală. Timp de o jumătate de oră se face gimnastică, în pielea goală (băieții fiind separați de fete) de obicei în aerul liber sau se înlocuește gimnastica printr'o alergare pe o distanță de 5 km.

După aceasta, se face duș.

Se ia gustarea de dimineață, după câteva minute de muzică.

Urmează învățământul timp de 5 ore scurte (de câte 45 de minute). După primele două ore, se dă o recreație mai mare, în timpul căreia se ia a doua gustare.

La ora 1 se ia masa.

După timpul destinat odihnei, de două ore, se începe activitatea liberă : sport, desen, muzică, meserie.

La ora 5, se ia gustarea de după amiază. Urmează, în timp de o oră și jumătate, pregătirea lecțiilor pentru a doua zi, după care se ia masa de seară.

După masă, timp de o oră, înainte de culcare, comunitatea fixează o activitate distractivă: muzică, lectură, etc.

Elevii sunt toată ziua ocupați, dar ocupația, în orele libere după amiază, și-o aleg ei înșiși. În sistemul școlilor obișnuite li se prescrie toate activitățile. Elevul își pierde astfel inițiativa și puterea de a se ocupa și singur cu o lucrare serioasă.

În afară de orele libere din timpul zilei, elevii au complet libere Miercurea și Sâmbăta după amiază și Duminica toată ziua.

Wyneken mărturisește că rezultatele activității desfășurată astfel, în comunitate, sunt mult superioare rezultatelor obținute în școlile obișnuite. Clasele, în sistemul său, sunt comunități de viață. Nu interesează, în acest sistem, problema numărului elevilor într'o clasă. Con-

ceptia, după care se cere a se face individualizarea educației, cere ca numărul elevilor într'o clasă să nu fie mai mare de douăzeci. După Wyneken, această concepție e greșită. Ea poate să-și aibe aplicare într'un sistem de educație, orientat după ideia individualistă. In comunitatea școlară, elevii fac parte integrantă din clasă, e o comunitate de muncă, în care elevii se ajută și se completează reciproc. Cu cât numărul elevilor într'o clasă e mai mare, cu atât se poate face progres mai mare și selecționare mai ușoară.

Să revenim cu oarecari detalii asupra câtorva organizații caracteristice comunității școlare dela Wickersdorf, ca și a multor altor comunități.

Comitetul elevilor. Wyneken n'a urmărit, la început aplicarea sistemului conducerii de sine a școlii. Sistemul s'a născut spontan. Din momentul în care se trăește într'o societate, se simte nevoia ordinii și disciplinei. Elevii însiși au ales un comitet din elevii claselor superioare, desemnați prin voturi. Cine întrunește 2/3 din totalul voturilor, devine membru în comitet. Comitetul ține ședință odată pe săptămână. Indatoririle comitetului sunt:

a) Supravegherea ordinii în întreaga comunitate ;

b) Supravegherea camarazilor mai mici la culcare, deșteptare, bae, excursii, etc. ;

c) Fiecare membru al comitetului trebuie să ia sub ocrotire personală 2-3 camarazi mai mici.

Candidatul pentru comitet, trebuie să îndeplinească anumite condiții : să fie ordonat,

punctual, cinstit, să aibe destulă autoritate dar să fie amabil în acelaș timp.

În caz de neînțelegeri, comitetul judecă faptul. Dar aceasta s'a întâmplat, afirmă Wyneken, foarte rar.

O altă instituție caracteristică școalei dela *Wickersdorf* e asociația camaraderească compusă din profesori și elevi, și care asigură profesorilor o influență foarte mare asupra elevilor. Conducătorul fiecărei asociații e un profesor sau profesoară. Fiecare elev trebuie, după două săptămâni dela intrarea în școală, să intre într'o astfel de asociație, alegerea fiind absolut liberă. Conducătorul are dreptul să-l respingă. În cazul când elevul nu se hotărăște sau nu e primit în nicio asociație, atunci intervine directorul. De două ori pe an, la Paști și toamna, se poate schimba asociația camaraderească, dar aceasta cu consimțământul vechiului și noului conducător și cu asentimentul directorului.

Conducătorul are îndatorirea de a observa ținuta, de a urmări activitatea celor de sub conducerea sa și de a-i ocroti. Conducătorul ia masa cu membrii asociației, iar odată pe săptămână toți camarazii asociației se adună în casa conducătorului pentru convorbire, joc și distracție.

Asociația camaraderească are datoria să transmită elevilor spiritul întregii comunități și să-i inițieze în modul de muncă prin sistemul cooperatist, care stă la baza întregii activități într'o comunitate școlară.

Aceste asociații au un rol hotărîtor în comuni-

tatea școlară, lipsită de sistemul pedepselor, cum e cea din Wickersdorf.

Wyneken nu trece cu vederea nici asupra unor insuficiențe ale sistemului educativ aplicat de el. În primul rând, disciplina nu se menține, cum ar fi necesar. Dar aceasta se întâmplă, crede Wynecken, numai din pricina schimbării dese a profesorilor. Dacă aceiași profesori ar rămâne multă vreme, disciplina s'ar menține prin influența personală.

De-asemenea, nu ignoră Wyneken nici faptul că școala sa n'a putut ajunge a-și crea o cultură proprie, idealuri proprii și o izolare deplină față de familia elevilor și societatea adulților. Wyneken crede că aceasta nu s'a putut realiza în întregime din pricina autorităților școlare, cari îi pun nou piedici și din pricina nevoii de a prepara pe elevi în ultimii ani pentru examenul de bacalaureat. Crede totuș că ideea e menită să rodească în viitor.

V. Școala de munte dela Hochwaldhausen. A fost întemeiată de către profesorul universitar Otto Stecke în 1921. E o școală secundară, cu scopul de a prepara pentru bacalaureat.

E o formă nouă de comunitate școlară. Elevii nu sunt împărțiți în clase, ci în grupuri libere; așa încât un elev nou venit își poate completa repede cultura, care îi lipsește.

Scopul educației e formarea personalității elevului și introducerea lui în comunitatea școlară.

Studiile principale sunt biologia și sociologia,

tratate pe cale evolutivă, spre a se arăta etapele parcurse de umanitate dela starea de natură la starea de cultură.

Pe lângă cunoașterea trecutului sub această formă, elevul va fi stimulat pentru cunoașterea solidă a mediului.

Obiectele de învățământ sunt împărțite în două categorii: obiecte obligatorii pentru toți și obiecte facultative.

Spre a se putea forma gândirea școlarului, obiectele se tratează în strânsă corelație. Spre a realiza corelația, un profesor predă un grup întreg de materii. De-asemena nu se fac treceri repezi dela o materie la alta, ci elevii se ocupă chiar și timp de mai multe ore cu acelaș obiect de studiu, dar printr'o variată activitate.

Elevii nu studiază filosofia propriuzisă, dar toate ramurile culturii lor trebuie să formeze o bază solidă pentru o concepție despre lume și viață.

Paralel cu munca științifică se face și munca practică. Elevii învață horticultura, agricultura și creșterea animalelor mici. Băeții deprind, de-asemena, și o meserie: tâmplăria, lăcătușeria, etc. iar fetele croitoria și gospodăria.

Educația intelectuală, morală și practică e completată cu educația estetică, care se realizează prin trăirea frumosului, elevii fiind treziți în această direcție prin recitări, teatru, muzică, desen, pictură.

Învățământul se face în aer liber pentru a se obține în acelaș timp și sănătatea corporală.

Școala are, în întregime, aspectul unei comu-

nități, în care fiecare săvârșește o anumită funcție după vârstă și capacitate.

Educația poate avea numai atunci un rezultat bun, susține conducătorul școlii, când constă dintr'o fuzionare fericită a libertății individuale și a influenței sociale.

V. **Căminul școlar pe Solling** a fost înființat, ca și cel dela Wickersdorf, de câțiva colaboratori ai lui Lietz, în 1910. E situat la poalele pădurilor întinse de lângă râul Solling și are ca grădină școlară o întindere de 40 de pogoane.

Pregătește pentru bacalaureat, după programa liceului real (Oberrealschule).

Școlul școlii e de a crește generația nouă în mijlocul naturii, unde elevii pot câștiga o privire limpede și asupra culturii, care li se oferă prin lecturi.

Trăirea în mijlocul naturii, gimnastica, înotul, sportul, contribuie nu numai la sănătatea fizică, ci și la cea morală. Om liber cu adevărat nu poate fi decât omul sănătos. Aceasta e baza cea mai solidă pentru sănătatea morală.

În sânul comunității școlare, se crează trei asociații. Cei mici până la clasa patra formează o asociație, o alta o alcătuiesc cei mijlocii până la clasa VII-a, iar cei din clasa VIII-a și a IX-a formează asociația magiștrilor.

Fiecare asociație își are un cartier propriu, ședințe proprii, în cari discută împreună cu adulții, membri ai asociației, diferitele chestiuni de administrație a asociației și alcătuiesc planuri de activitate.

Activitatea, pe care se pune deosebit preț, este observarea naturii. Numai elevul, care cunoaște bine natura, are spiritul deschis și pentru explicații științifice.

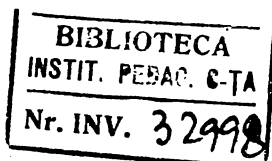
Un alt izvor de cultură e istoria, în deosebi cea națională. Istoria se tratează prin evocarea, în mod plastic, a anumitor epoce și a anumitor personalități, nu printr'o înșiruire, lipsită de interes, a evenimentelor istorice.

În deosebi, se stăruie asupra problemelor actuale de politică, artă, viață socială, economică. Asupra acestor chestiuni se angajează discuții în orele de seară.

Comunitatea școlară urmărește de a face buni Germani. În acest scop, elevii vor trăi valorile culturii germane, frumusețile limbii și literaturii naționale. Operile scriitorilor vor fi cunoscute prin lecturi nu aprecieri critice, pe cari elevii vor fi în stare să le facă ei înșiși după o bogată lectură.

Elevii au libertatea de a se ocupa intens cu obiectele de învățământ pentru cari au aptitudini. De-aceia programa școlară conține două categorii de obiecte. Cele obligatorii sunt: istoria, limba maternă, engleza, anumite capitole din matematică, fizică, biologie, iar încoronarea învățământului îl formează filosofia, căreia i se dă mare importanță.

Școala e pătrunsă și de spiritul religios. La începutul fiecărei zile de lucru și în fiecare Duminică se fac rugăciuni, cântări religioase și lecturi din biblie.



VI. Comunitatea școlară dela Neukölln. E o foarte interesantă încercare făcută de către pedagogul *August Heyn* în Neukölln lângă Berlin. Ea poate da și sugestii folositoare pentru organizarea școalelor primare în țările agricole.

Noul sistem de educație a fost aplicat, cu începere dela 1919, în șase școale primare din Neukölln, toate conduse după directivele lui Heyn.

Elevii și elevele cursului primar superior dela cele șase școale comunale, în număr de aproape 2000, primesc unelte, sămânță și plante în mod gratuit dela comună. Fiecare elev lucrează stratul lui propriu sub conducerea institutorului. Științele naturii se predau în legătură directă cu munca în grădină.

Fiecare clasă lucrează de două ori pe săptămână câte cinci ore în grădină, unde se face, pe timp frumos, și învățământul. De-obicei, dela ora 8—9, se predă științele naturii, dela 9—10, educația fizică, dela 10—11, un obiect după alegere, de ex. geometria, religia, cântul, desenul; dela 11—12, științele naturii; dela 12—1 joc.

Fundamentul sistemului educativ e activitatea agricolă în comunitate.

Produsele grădinilor sunt trimise școalelor de menaj, realizându-se un venit anual de 2000 de mărci. Fiecare copil aduce părinților săi legume în valoare de 30 de mărci. Cu timpul, se speră ca școala să se poată întreține singură.

Scopul școlii e formarea unei generații sănă-

toase, muncitoare, cu idei și sentimente sociale profunde.

VII. Concluzii. Din zugrăvirea câtorva comunități școlare rezultă că fiecare are un anumit aspect. E firesc să manifeste deosebiri între ele, din moment ce fiecare comunitate își croește în-săși planul de activitate.

Dar ceea ce e caracteristic în desfășorarea activității în comun este adaptarea acesteia la înclinările și puterile fiecărui individ din comunitate.

Acesta e și drumul firesc pentru formarea de personalități: În îmbinarea fericită între autoritate și libertate.

În școala individualistă, libertatea elevului era neșarmurită. În comunitatea școlară, există și autoritate. E autoritatea, pe care o exercită viața socială, liber constituită. Prin faptul că individul participă la constituirea acestei societăți, el se consideră liber. Nu se mai produce în sufletul său conflictul inevitabil, oridecâte ori e silit să-și dirijeze activitatea după norme, aparținând unei societăți, pe care el încă n'o cunoaște.

În comunitatea școlară, libertatea și autoritatea se condiționează reciproc. După acest model, se va naște și în sufletul individual un raport între libertate și autoritate. Individul va căpăta puterea de a-și comanda sie-și.

La acest fericit rezultat educativ, comunitatea școlară ajunge mai ales prin activitatea pe gru-

puri mai mici, grupuri organizate pe afinități spirituale între membrii lor. Cel puțin așa rezultă din descrierea conducătorilor de comunități școlare.

Dar se ajunge aci și prin programa și metoda de învățământ : realistă și activă.

Elevii acestor școale posedă, e adevărat, mai puține cunoștințe. Dar acestea sunt astfel câștigate încă le păstrează toată viața. Ele au fost obținute prin contactul direct cu natura și valorile culturii și într'o ordine și legătură firească.

E drumul, pe care s'ar putea reforma și sistemul educativ al școalelor de stat.

CAP. V.

NOUI DIRECȚII ÎN ȘCOALA GERMANĂ

I. Momente premergătoare reformei școlare din 1920. — II. Caracterele școlii vechi. — III. Caracterul general al școlii noi. — IV. Diferite grade și tipuri de școli. — V. Noile direcții în alcătuirea programei și orarului de activitate. — VI. Activitatea didactică. — VII. Raportul între școala de stat și școlile de experimentare.

I. Momente premergătoare reformei școlare din 1920. — Noua reformă școlară din Germania este o operă de mari proporții. Ea atinge nu numai chestiunile de tehnică, ci și de viață a școlii. Nici odată până acum în țara clasică a pedagogiei nu s'a purces la o mai grandioasă reformă, la care au contribuit nu numai pedagogii și oamenii de școală, ci întreg poporul. Mai mult chiar decât pe vremea dezastrului suferit pe urma războaielor napoleoniene, Germanii și-au dat seama că se va produce acum războiul între marile culturi europene. Până la războiul mondial Germania se mulțumise numai cu unificarea pe domeniul politic, pe care Bismark reușise s'o realizeze. Pe domeniul școlar și pe domeniul cultural fiecare stat avea libertatea

tea de a-și croi drumuri proprii. În chipul acesta nu se putea obține și unificarea reală a statului german. După războiu se încearcă o croială școlară unitară cerută de spiritul german unitar pronunțat în urma războiului mondial. Dacă subraportul geografic și economic, Germania iese păgubită din războiul mondial, ea câștigă însă imens sub raportul cultural și de politică internă.

Acestui spirit unitar, precizat în timpul războiului, trebuia să-i corespundă și o reformă școlară unitară. Principiile de bază ale reformei școlare sunt prevăzute în constituția din Weimar, care creia noului stat noi temeuri pe toate domeniile. O reformă școlară în acest stil nu se putea croi însă cu atâta ușurință într'un stat ce se folosea de diferite organizații școlare cu înrădăcinate tradiții. Spiritele evident că erau pregătite pentru acceptarea unei astfel de reforme. Dar dela convingere până la realizare s'a trecut printr'o înfrigurată activitate, care nu și-a slăbit pulsul nici până astăzi. Desigur o reformă în proporțiile reformei școlare germane nu s'ar fi putut realiza printr'o conferință școlară, oricât de capabili ar fi fost oamenii cari au participat la ea. Reforma școlară germană e rezultatul nu numai al referatelor prezentate conferinței școlare, ci și unei imense literaturi pedagogice, care are îndepărtate începuturi. Războiul a înlesnit numai realizarea unor principii ce fuseseră dinainte statornicite. Conferința din Iunie 1920, care a fixat jaloanele noii reforme școlare, s'a întemeiat și pe această literatură. Nu ne vom preocupa acum de contri-

buțiile premergătoare conferinții. În cursul paragrafelor următoare mă voi referi numai la câteva din ele. Originea de fapt a noii reforme școlare germane o găsim în conferința școlară amintită. La această conferință au luat parte nu mai puțin de 720 de persoane, și dintre aceștia foarte puțini veniau numai în numele lor personal. Cei mai mulți erau reprezentanți a puternice societăți didactice sau comunități școlare. Aceste 720 de persoane au lucrat în 17 comisii, cari la rândul lor erau împărțite în subcomisii.

Rezultatele debaterilor au fost publicate în mai multe volume ¹⁾).

Ne putem întreba, cum a fost posibil organizarea unei munci la care au participat atâția pedagogi? Explicația o găsim în faptul excelentei organizări a acestei conferințe. Problemele fuseseră puse în discuție publică cu vreo câțiva ani înainte. Nu se sfârșise încă războiul, când partidul social democrat propunea Reichstag-ului, în primăvara anului 1917, de a se convoca o conferință pentru discutarea problemelor de reformă școlară. Propunerea social democraților fusese însă respinsă la a doua citire în Reichstag, datorită reacțiunii partidelor vechi. Faptul n'a împiedicat însă ca problema să înceapă a fi frământată în cercul larg al opiniei publice germane, ceiace a dus chiar înainte de convocarea conferinții la precizarea unor atitudini. Curentele de idei își săpaseră adânc albia.

1) Die deutsche Schulreform, 1920; Reichsschulkonferenz, 1921.

Am înfățișat câteva din momentele premergătoare noii reforme școlare. Spre a o înțelege bine, va trebui să cercetăm: caracteristicile organizării școlare din trecut și caracterul școlii noi.

II. Caracterizarea organizării școlare germane înainte de 1920. Caracteristicile vechiului sistem le-aș denumi astfel: *aristocratismul și confesionalismul*. Nicăeri confesiunile nu s'au bucurat mai mult de dreptul de a întemeia școale ca în Germania. Înainte de războiu, statul lăsa deplină libertate confesiunilor să întemeieze și să organizeze școale. Lupta între catolici și între protestanți, cele două confesiuni predominante în Germania, se dădea mai ales pe domeniul școlar, și era firesc ca datorită acestei emulații școlile confesionale să constituie cele mai bune organizații. Acest fapt făcea însă ca ideia de autoritate a statului să fie oarecum știrbită. E drept n'au lipsit glasuri care să se ridice împotriva acestui sistem nici înainte de războiu. Mai ales corpul didactic a dus lupte înverșunate, încă dela, 1848, împotriva confesionalismului. Lupta lui n'a putut fi însă încoronată de succes din pricina faptului că în Germania confesiunile reprezentau și forțe politice. În deosebi partidul catolic a jucat un rol important în viața politică a Germaniei. Dintre partidele politice, social-democrații, radicalii și comuniștii au dus lupta și împotriva confesionalismului. Când revoluția dela 1918 a adus la putere pe social democrați, s'a crezut că a venit și ocazia desființării școlii confesionale. La

Weimar însă, cu ocazia statornicirii constituției, nu s'a putut ajunge la un punct unitar de vedere. Forțele tradiției încă persistau. În entuziasmul lor, social democrații, deși stăpâni pe situație, au fost totuși generoși, lăsând organizațiilor confessionale, cel puțin deghizat, dreptul de a întemeia încă școale. Noile raporturi între stat și confesiuni au fost precizate de art. 146 al constituției dela Weimar. În aliniatul I, se fixează o școală comună pentru toți, pe care se va înălța școala secundară. Această alcătuire e determinată de profesiunile din viață, iar pentru primirea unui copil într'o anumită școală hotărâsc nu poziția economică și socială sau confesiunea religioasă a părinților, ci însușirile și înclinările sale.

În aliniatul II al acestui articol, se dă libertatea de a se întemeia școale după confesiune sau după spiritul filosofic, în măsura în care nu se turbură organizația de stat.

Prin aceasta se vede clar că problema confesionalismului în Germania nu este încă rezolvată. Se dau lupte viguroase între partizanii celor două concepții: confesionalistă și etatistă. Lupta este încă nehotărâtă. Ea poate să aibă sfârșit, în favoarea statului, sub actualul regim politic.

Problema se discută însă și în forurile academice. Statul, susțin etatiștii, are singur dreptul de a fixa spiritul în care trebuie să se predea învățământul. Prin evoluția politică a ideii despre stat, el și-a încorporat și dreptul de a supraveghea organizațiile confessionale. El nu poate permite ca deasupra lui sau alături de el să dispună și alte

autorități. El a devenit deci în raporturile cu biserica «Summus episcopus».

Acesta ar reprezenta dreptul istoric.

Nu se poate trece însă cu vederea dreptul statului de a fi autoritate supremă și din punct de vedere al stării de fapt. Un stat e cu atât mai puternic, cu cât nu împarte autoritatea sa cu alte organizații. Iar corpul didactic, care duce cea mai viguroasă luptă contra confesionalismului, mai e provocat poate în această luptă și de un motiv de amor propriu. El nu poate să vadă cu ochi buni intervenția organelor bisericesti în treburile școlare.

Cealaltă fracțiune sprijinită în deosebi de partidul catolic, întrucât reformiștii sunt în genere etatiști, susține că statul e în adevăr cea mai înaltă autoritate politică, nu spirituală, încât dreptul său stă numai în supraveghere. El poate cel mult cere ca școlăle întemeiate de alte comunități să nu turbure unitatea de stat, dar niciodată statul nu poate să impiezeze caracterul filosofic al școlălor. În determinarea acestui caracter, care depinde de conștiința omului, nu poate statul, ci familia, să intervină. După această teorie, catolicii pot înființa școlă catolice; evanghelicii, evanghelice, iar liber cugetătorii, susținuți de socialismul marxist, ateist și materialist, își pot și ei întemeia școlă fără învățământ religios și fără morală.

Chestiunea desigur că nu va fi hotărâtă de pedagogi. În nicio altă chestiune ca în aceasta, pedagogia teoretică nu este mai ezitantă. Consider-

rentele politice și confesionale au turburat cu desăvârșire atmosfera științifică.

Al doilea caracter al organizării școlare vechi era *aristocratismul*, în sensul ca școalele superioare nu puteau fi urmate în genere decât de copiii oamenilor bogați și bine situați din punct de vedere social. Înainte de 1920 erau două feluri de școale: publice și private. Cele publice erau gratuite, cele private erau cu plată. Unele din școalele private erau atașate școalelor secundare și aveau menirea de a pregăti în deosebi pentru ele — așa numitele *Vorschulen*. Din pricina taxelor destul de mari, în acest tip de școală nu puteau urma copii din familiile sărace sau copiii familiilor dela sate, întrucât *Vorschulen* nu existau decât la oraș. Toți elevii acestor școale erau primiți deobicei fără niciun examen în școala secundară. Foarte puține locuri erau rezervate celor ce veneau dela școalele publice. Dealtfel chiar dacă ar fi fost un examen de intrare pentru toți și încă cei ce treceau prin *Vorschulen* aveau mai mulți sortii de succes prin faptul că ei erau pregătiți în mod special pentru trebuințele școlii secundare. Predominarea principiului materialismului didactic în școalele pregătitoare, cu completa desconsiderare a individualității școlarilor, este deci evidentă. Cu tot antipedagogismul acestui sistem, totuși a trăit prin faptul că el corespundea stării care se năștea din raporturile politice dintre clasele sociale. *Aristocratismul* predomina întreaga viață socială a Germaniei antebelice.

Dar nu numai acesta era avantajul ce și-l aro-

gaseră clasele conducătoare din Germania pe domeniul școlar, ci mai aveau încă unul: în loc să învețe timp de patru ani în școlile pregătitoare, așa precum era în toate școlile primare publice, elevii învățau numai trei ani, deci un câștig și de timp.

Era firesc ca odată cu statornicirea spiritului democratic al noilor timpuri de după războiu, prin revoluția din 1918, să se ajungă la desființarea sistemului de organizare școlară alcătuit după clasele sociale. Constituția dela Weimar se exprimă în această privință categoric.

În articolul 147 se prevede: «Școli populare private se pot lăsa să existe numai când pentru o minoritate de îndreptățiți la educație nu există în comunitate o școală populară publică a confesiunii sau concepției lor de viață, sau când administrația școlară recunoaște că ar fi de un deosebit interes pedagogic.

Școlile private pregătitoare (Vorschulen se desființează».

Cum se prezintă situația astăzi ?

În adevăr, școlile pregătitoare nu mai există. Există însă și astăzi puțința pentru cei bine dotați din școlile primare să facă un învățământ de trei ani în loc de patru și să intre fără examen în școala secundară. Unii văd în această dispoziție o revenire la sistemul vechi. Formal nu se poate susține aceasta, deoarece astăzi chiar și copiii din clasele sărace, foarte bine dotați, au puțința să se folosească de acest avantaj. Ar fi deci un avantaj atribuit dotării școlarului, iar nu

stării sociale sau economice a părinților. De fapt însă dispoziția este menită și astăzi să folosească tot celor din clasele bogate, cari au putința să completeze instrucția copiilor lor prin meditații particulare.

Am înfățișat pe scurt cele două caractere ale sistemului de organizare școlară din vechea Germanie, indicând direcția noii organizări. Se poate spune că aceste caractere au fost specifice sistemului german. În aceiaș formă și în aceiaș măsură nu le găsim în nicio altă țară.

III. Caracterele școlii noi.

În locul aristocratismului se instaurează ca principiu conducător în noua reformă școlară germană *democratismul*. Instaurarea acestei idei nu ne-am putea-o explica numai prin revoluția dela 1918, oricât de mare răsunset ar fi produs în sufletul german această revoluție. Sistemul vechi avea atât de puternice tradiții încât nu putea fi înlăturat prin forța magică a revoluției. În viața socială și școlară transformările mari se pregătesc timp îndelungat. Astfel a fost pregătită și democratizarea școlii germane.

Pentru înțelegerea acestei reforme democratice și a unor deviații dela această linie va trebui să cercetăm atmosfera în care s'a făurit noua reformă.

Ce înseamnă a democratiza școala? Desigur că înțelesul ideii va fi acelaș în Germania ca pretutindeni și anume: să se dea libertate fiecărui individ să se desvolte până la maximum, pe care îl

permit însușirile sale, fără considerarea stării sociale sau economice a părinților.

Acest spirit al democratismului școlar corespunde cu democratismul din domeniul social, care consistă în a da fiecăruia libertatea să ocupe în societate locul pe care-l merită nu după naștere sau situație materială sau orice alte considerente în afară de aptitudinile sale.

Ideia democratizării școlare o găsim bine reprezentată în literatura germană. Cu mult înainte de războiul învățătorimea germană cerea în congresele sale o școală pentru toți fiii poporului.

Luptele corpului didactic german se oglindesc și în literatura pedagogică. Nu există altă țară care să aibă o literatură pedagogică mai bogată în această privință ca Germania. Evident că explicația o găsim și în faptul oă în alte țări nici nu se simția nevoia documentării unei idei deja realizată.

Mă voiu mărgini aci de a reproduce câteva rânduri spre a arăta înțelesul precis, care se dă școlii democratice, care împacă și punctul de vedere individual și cel social¹⁾.

Iată cum se exprimă profesorul Tumlriz :

«În principiu se cere un sistem școlar unitar, care se înalță pe un temei comun pentru toți copiii și se diferențiază mai târziu după aptitudini și profesii. Diferitele ramuri trebuiesc cel puțin

1) Chestiunea e tratată pe larg în lucrarea mea «Problema selecției în școala democrației», din care am reprodus câteva pagini referitoare la organizarea școlară.

câtva timp să fie organic legate între ele în așa chip încât schimbarea categoriei de școală să fie cu puțință pentru fiecare școlar fără greutate și fără pierdere de timp și că adevărata alegere a profesiei să fie amânată cât mai mult cu puțință. Intrarea în școală trebuie să fie considerată nu mai din punct de vedere al însușirii spirituale și capacității morale a individului, nu însă să atârne de starea, averea, credința sau domiciliul părinților»¹⁾).

Kerschensteiner, la congresul din Kiel din 1914, se exprimă astfel :

«Școala publică generală în statul de drept, adică acel stat care regulează raporturile membrilor săi autonom după principiile dreptății și echității, trebuie să înlesnească fiecărui copil, fără excepție, acea educație, pe care poate s'o ceară după măsura dotării sale»²⁾).

Iar *Tews*, fost secretar general al asociației corpului didactic german, scrie :

«Școala unitară nu cere aceiaș bancă de școală, aceiaș carte, acelaș scop pentru toți, ci o multiplicitate organică de școli; în care fiecare forță să se poată desvolta după modul ei propriu; mersul educativ nu trebuie să fie hotărât de raporturile externe ale vieții: averea, starea, profesiunea și locul de naștere al părinților, ci numai de puterea de voință și aptitudinile copilului»³⁾).

1) *Tumlirz, Einheitsschule*. Pag. 4.

2) *Kerschensteiner. Die Einheitsschule*, pg. 7. Sächsischer Lehrerverein.

3) *Tews, Die deutsche Einheitsschule*, pag. 24.

Problema pare acum limpezită. O reformă concepută în acest spirit va duce la o școală generală pentru toți, iar în cadrul tipurilor generale constituirea altor creații cari să corespundă diferitelor aptitudini.

Spiritul democratic, în care s'a realizat reforma germană, a fost foarte puternic. El se afirmase atât pe domeniul vieții sociale, cât și în domeniul literaturii pedagogice cu multă viçoare încă înainte de războiu.

Înfățișarea diferitelor proiecte de reformă ar constitui o dovadă concludentă.

Aceasta am făcut-o în altă lucrare ¹⁾.

Numai din înfățișarea acestor proiecte se poate vedea că ideia școlii democratice prinsese rădăcini adânci. Trebuia doar să vină momentul realizării. Acest moment îl constituie revoluția din 1918. Dar cu toate că ideia stăpânea toate mințile celor ce-au luat parte la discutarea reformei școlare din Germania, totuș n'a fost atât de ușor să se ajungă la un punct unitar de vedere asupra modalităților de realizare.

Deocamdată voi înfățișa ideile mai importante, cari s'au frământat în conferința școlară din 1920. Și numai după aceasta voi arăta încetarea diferitelor grade și tipuri de școle.

În primul rând trebuia să se ajungă la stabilirea unor principii pentru unificarea sistemului de organizare școlară în întreaga țară. Cu această chestune a fost însărcinată comisiunea

1) «Problema selecției în școala democrației».

XIII a conferinții, care a ajuns la fixarea unor principii conducătoare. Le voi înfățișa, pe scurt.

Ideia unității statului trebuie să se valorifice și în organizarea școlară, fără să se vatem dezvoltarea, luată de școală în diferitele provincii. Aceasta se poate realiza printr'o lege, care să fixeze cadrele dezvoltării ulterioare a școlii — lege care va trebui să țină seamă atât de considerentele istorice cât și de necesitățile de viitor ale școlii. Deasemeni este de dorit ca începutul anului școlar să fie unitar. În genere s'a ajuns de acord ca anul școlar să înceapă după vacanța mare (de fapt și astăzi anul școlar începe la 15 Aprilie, fiind întrerupt de vacanța mare, care este de o lună). Durata vacanțelor trebuie să fie în genere în toate provinciile, atât la școlile primare cât și la cele secundare, aceiaș. Vacanța de vară să nu fie mai mare de 6 săptămâni. Din considerații economice, această vacanță poate să varieze dela regiune la regiune.

Se cere aceiaș denumire a tipurilor de școală în diferitele provincii; tot astfel și denumirea claselor, fiind de dorit ca numele clasei să fie corespicient cu numărul anilor dela intrarea elevului în școală¹⁾.

1) Până acum denumirea claselor era următoarea:

a) la liceu, Sexta, Quinta, Quarta, Untertertia, Obertertia, Untersecunda, Obersecunda, Unterprima, Oberprima (corespondente cu anii școlari I—IX).

b) la școlile primare, cari au 8 clase, numărarea se făcea începându-se cu clasa opta, ce corespunde cu anul întâiu de școală, și tot astfel mai departe până la clasa I, care corespunde cu anul al optelea școlar.

Se propune deasemenea ca diferitele tipuri de școală din diferitele provincii să stabilească aceleași condițiuni de primire și să libereze certificate, cari să dea drepturi egale. În privința aprecierilor, după care se notează elevul, să se țină în seamă în primul rând activitatea desfășurată de elev în cursul școlarității și în deosebi aprecierea din ultima clasă, și numai în a doua linie să se recurgă la examen. Se dă totuș libertate școalelor în fixarea programelor.

Se cer înlesniri cât mai mari pentru intrarea în școalele superioare, fără să mai fie absolut nevoie de prezentarea diplomei de absolvire a unei școale secundare. Evident, universitățile și școalele superioare pot stabili anumite examene, pentru ca cei ce solicită urmarea cursurilor să dovedească stăpânirea unor studii ce se presupun neapărat necesare pentru înțelegerea cursurilor superioare. Demn de remarcat este că se preconizează ca această dovadă să se poată face chiar în cursul primelor trei semestre ale școalei superioare. Aceasta reprezintă o idee cu totul democratică, care permite celor foarte bine dotați din clasele de jos să urmeze cursurile superioare fără să fi fost nevoiți a urma școala secundară în întregime.

Am înfățișat până aci câteva din principiile esențiale fixate de conferința școlară germană din 1920, în deosebi cu privire la tehnica de unificarea sistemul de organizare școlară, în țara

în care fiecare provincie își avea sistemul ei școlar distinct.

Să cercetăm acum care sunt principiile ce s'au emis cu privire la fiecare tip de școală în parte.

Primul tip de școală existent în Germania încă de pe vremea lui Fröbel este *grădina de copii*. (Der Kindergarten).

Comisiunea întâia a conferinții s'a ocupat cu multă pasiune de problema: dacă grădina de copii trebuie încorporată sistemului școlar sau nu, dacă cu alte cuvinte pregătirea până la vârsta obligativității școlare trebuie să fie încredințată grădinii de copii sau lăsată în sarcina familiei. Ambele direcții se sprijină pe argumente aproape tot atât de puternice. Ideia democratică dusă până la ultimele ei consecințe ar fi fost, după părerea noastră, în sprijinul celor ce susțin ca grădina de copii să se încorporeze sistemului școlar. Căci dacă astăzi există diferențe atât de profunde între elevii școalelor primare, în deosebi din punctul de vedere al conținutului vieții sufletești, aceasta se datorește mediului social cu totul diferit în care trăesc elevii în epoca anteșcolară. A da și celor mai de jos puțința să câștige un stoc necesar de reprezentări pentru învățământul sistematic nu însemnează numai a înlesni mersul învățământului din școala primară, ci a pune în valoare și forțele claselor de jos în cari, din pricina condițiunilor economice, nu poate să existe o educație familială făcută în bune condițiuni.

E adevărat că nici în comisiune n'au lipsit pe-

degogi cari să arate că grădina de copii înlesnește dezvoltarea corporală și spirituală a copilului și că ea constituie o întregire necesară a educației familiale și o pregătire întemeiată pe baze pedagogice pentru școala primară. În acest scop ei cereau o înmulțire cât mai mare a numărului de grădini de copii.

Majoritatea comisiei însă a fost de părerea opusă. Cred că argumentul hotărâtor pe care s'a sprijinit această direcție este nu ideea că educația școlară, cu toată superioritatea ei pedagogică, nu poate să suplinească educația familială, unde individul crește în mediul lui absolut natural, ci ideea că într'un stat progresul cultural nu-l poate îndeplini numai școala, dacă ea nu se sprijină pe concursul altor nuclee sociale. A întări familia și a-i da posibilitatea să se ocupe și cu educația tinerelor generații, însemnează a ușura educația în genere și a înlesni progresul culturii. A pedagogiza deci și familia nu numai școala este a face o reformă cu adevărat democratică. Căci democrația cere utilizarea și raționalizarea tuturor factorilor educativi. Familia a contribuit din cele mai vechi timpuri și va rămâne continuu și în viitor cel mai însemnat factor.

Pe baza acestui raționament se explică de ce s'a ajuns la concluzia că dreptul și datoria educației copiilor în vârsta anterioară școlarității obligatorii rămân principial familiei. Se vor înființa totuși grădini de copii pentru a da posibilitate părinților, cari vor să-și educe copiii aici, să se adreseze școlii. Obligatorietate însă nu e-

xistă decât într'un singur caz: atunci când se dovedește că în familie sunt astfel de condițiuni încât dezvoltarea copilului e împiedicată.

Interesant de observat este iarăși că întemeierea grădinilor de copii se lasă în primul rând pe seama societăților de binefacere, și numai în al doilea rând statului sau comunelor.

Controlul asupra grădinilor de copii se exercită de către organele statului.

Grădina de copii nu e deci obligatorie. Ce se întâmplă însă cu acei copii cari deși au împlinit vârsta școlarității obligatorii, totuși sunt inapți de a urma un învățământ sistematic? Pentru acești copii comisiunea prevede înființarea unor clase pregătitoare, cari însă sunt atașate școlii primare, grădina de copii rămânând un organism despărțit de școala primară.

În privința sistemului de organizare dela școala primară până la universitate părerile membrilor comisiei au fost împărțite numai pe chestiuni de amănunt. Toți au fost de acord în propunerea de a se constitui o școală primară de teme unitară și obligatorie pentru toți fiii poporului, deasupra căreia să se ridice cât mai numeroase școli de tip secundar pentru a răspunde pe deoparte diferitelor aptitudini ale elevilor, iar pe de altă parte diferitelor necesități ale vieții sociale. Iarăși de acord au fost toți în privința înlesnirilor ce trebuie să se dea elevilor de a trece dela o școală la alta.

Când trebuie să se înceapă școlaritatea, câți ani să aibă școala primară de temeiu, cari sunt tipu-

rile de școale secundare, când și în ce condițiuni se poate admite trecerea dela un tip la altul, iată atâtea chestiuni asupra cărora nu s'a putut ajunge la un acord. Diferențele de păreri însă nu sunt prea mari, precum vom vedea din înfățișarea pasajilor mai importante din referatele raporturilor.

Astfel profesorul *Binder* din Stuttgart este de părerea ca școala primară de temei să aibă cel mult patru ani. Este contra unei durate prea mari pe motivul că s'ar periclita studiul științific sistematic din școala secundară. El cere deasemenea să se permită școlărilor bine dotați să intre în școala secundară chiar după trei ani. Din școala primară elevii pot trece în școala primară complimentară, în școala medie și în școalele secundare.

Fiecare din aceste trei tipuri de școală trebuie să aibă un scop distinct, în lumina căruia să se porceadă la organizarea unei vieți proprii. Școala primară complimentară și școala medie trebuie să dea școlărilor, după aptitudini, cunoștințe corespunzătoare din viața poporului german și să-i pregătească din punct de vedere tehnic pentru toate ramurile economiei naționale, comerțului, meseriei, industriei, agriculturii, etc.

Din școalele primare complimentare se face trecerea în școalele profesionale inferioare și în școalele de adulți, iar din școala medie, care cuprinde și studiul limbilor streine, se poate trece în școalele profesionale superioare, de comerț, tehnice, de agricultură, artă, etc. Pentru educația

ulterioară a celor ce nu urmează cursurile universitare servesc universitățile populare și diferite alte instituții populare de cultură.

Școala secundară trebuie să cultive pe școlari, spre a-i face capabili să guste din toate bunurile spirituale ale națiunii și ale umanității și să-i conducă la activitate personală pe domeniul cultural. Metoda de învățământ a acestei școale trebuie să se alcătuiască în spirit cu totul științific.

Universitățile și școalele superioare sunt instituții pentru învățământul științific și cercetări științifice. Ele nu pot avea un scop profesional, ci trebuie să ducă la specializare în vederea progresului științei.

Pentru trecerea din școala primară la alte școale, a căror frecventare o hotărâsc părinții, se ține în seamă și aprecierea învățătorilor școlii primare și ai școalei în care elevul vrea să intre. Dacă un școlar se dovedește, după un timp de probă, incapabil să urmeze cursurile școalei în care a intrat, atunci el trebuie să părăsească instituția spre a intra în școala corespunzătoare preferențelor și înclinărilor sale.

Din pricină că e greu să se precizeze câte odată aptitudinile elevilor, este bine să li se permită chiar și mai târziu trecerea dintr'o școală într'alta, fără pierdere de timp. Totuș sistemul general școlar nu trebuie să fie orientat după aceste cazuri excepționale.

Deasemenea se permite trecerea elevilor de la școala medie (care are 6 ani) în școala secundară și invers. Prin acest fapt însă rolul școlii medii

nu se schimbă. Ea nu devine o școală de pregătire pentru școala secundară.

Școala secundară se suprapune școlii primare de temelie ca o organizație de sine stătătoare. Durata învățământului trebuie să rămână 9 ani și să-și păstreze scopul de până acum. Profesorul Binder este de asemenea de părere că tipurile de școală secundară de până acum sunt suficiente. Recomandă însă o cât mai mare libertate de mișcare în clasele superioare ale tuturor tipurilor de școală secundară.

Aufbauschule trebuie să fie lăsată numai într-o măsură restrânsă ca școală de experiență. Ea are de scop să pregătească pe elevii școlilor primare din micile orașe și dela țară, cari dovedesc deosebite aptitudini pentru activitatea științifică.

Școlile de adulți (*Fortbildungsschulen*) și școlile profesionale trebuie să fie obligatorii până la 18 ani. Aceste școli vor da în afară de pregătirea profesională și o cultură generală profundă, în deosebi asupra limbii, istoriei, economiei politice și educației cetățenești. Școlarii capabili din aceste școli trebuie să li se înlesnească printr'un examen de admitere trecerea la școlile superioare și universități.

Propunerile profesorului Binder au fost ținute în seamă în mare măsură în noile realizări de reformă școlară. În comisiunea însărcinată cu studierea asupra organizării școlare au mai prezentat rapoarte încă trei pedagogi. Vom spicui însă

din ele numai ceiace este deosebit de propunerile raportorului precedent.

Astfel *Karsen* din partea asociației «Bund der entschiedenen Schulreformer», care reprezintă nota socialistă, cere o grădiniță de copii până la 7 ani împliniți, o școală primară de temelie, care durează până ce se ivesc posibilitățile de a se cunoaște însușirile caracteristice ale elevilor — în medie patru ani — cere apoi școli cu învățământ minimal (gebundene Minimalschule) fără limbă străină — în medie cinci ani. De aci se poate face trecerea în viața practică, în care timp se obține și pregătirea profesională, sau în școala superioară științifică, în care numai limba germană, istoria și geografia sunt obiecte obligatorii.

Universitățile, fiind cele mai libere comunități de muncă, lasă la latitudinea studenților alegerea obiectelor de specializare.

Părerile lui *Kerschensteiner* asupra încopierii dintre diferitele tipuri de școală se pot cunoaște din tabloul schematic publicat în altă lucrare a mea. Din raportul său referitor la organizarea școlară, voi extrage câteva rânduri privitoare la alte chestiuni. Astfel cu privire la începerea școlarității, *Kerschensteiner* o fixează în momentul când mintea copilului e capabilă de asociații. Această capabilitate nu este cu puțință să se producă înainte de împlinirea vârstei de șapte ani. Trecerea dela școala primară la cea secundară trebuie să se facă în momentul când aptitudinile copilului se diferențiază către studii teoretice sau practice. Și această diferențiere nu se poate pro-

duce înainte de 10 ani împliniți. Diferențierea mai precisă pentru diferitele profesii din viață nu se poate manifesta înainte de 14 ani.

Cu alte cuvinte Kerschensteiner preconizează o diferențiere succesivă a școalelor, corespunzătoare diferențierii progresive a aptitudinilor. Dar pe lângă această diferențiere succesivă, Kerschensteiner preconizează și o diferențiere simultană, care se poate realiza prin creierea mai multor serii în aceeași clasă, prin libertatea de alegere a unor obiecte de învățământ sau chiar prin creierea unor tipuri de școală distincte.

Dar creierea acestor serii sau tipuri distincte de școală pentru a corespunde diferitelor aptitudini ale elevilor trebuie să intre în organismul școlar general. Cu alte cuvinte să se dea elevilor putința de a trece dela o școală la alta fără sacrificii. Această idee o sintetizează Kerschensteiner în expresia: «unitate în multiplicitate».

Tuturor acestor școale trebuie să li se dea un caracter național. Prin aceasta se realizează nu numai unitatea organică a sistemului școlar, ci și unitatea de spirit. Și acest spirit socotește Kerschensteiner că nu poate fi decât cel național.

Este de o deosebită importanță, susține Kerschensteiner, de a se da o cât mai mare autonomie de organizare și de administrare școalelor. Statul va cere respectarea unui minimum de cerințe și-și va păstra desigur dreptul de control.

Este deasemenea în interesul statului de a primi în corpul organelor de control și administrație

și reprezentanții diferitelor comunități de cultură, al căror scop este cultivarea unuia din cele cinci mari domenii de cultură: religie, morală, știință, artă și tehnică.

În ultimul raport al *Dr. Voss* din *Köln* remarc următoarele idei privitoare la modul cum înțelege să se lege între ele diferitele tipuri de școală.

Școala primară va da în trei ani cultura generală fără să se țină deloc seamă de necesitățile școlărilor de gradul al II-lea. Anul al IV-lea va fi o clasă de tranziție la școlăle teoretice sau practice. În școlăle de ordin teoretic preconizează trei cicluri: 1) ciclul inferior, acelaș pentru toate școlăle de tip secundar, cu excepția școlălei *Aufbauschule*; 2) ciclul mijlociu constă din trei secții: o secție cu o limbă streină și latină, o secție cu două limbi streine moderne și o secție numai cu o limbă streină (această din urmă secție are numai doi ani); 3) în ciclul superior se desmembrează secția I-a din ciclul mijlociu încă în două ramuri: una cu limba greacă și alta cu limba engleză.

La toate secțiile se accentuiază cultivarea limbii germane.

Scopul acestor școlăle rămâne cel vechi. Ca școală nouă preconizează *Aufbauschule*, în care intră elevi cu 7 sau cu 8 clase primare.

Pe baza celor discutate în comisia de reformă școlară din 1920, s'a ajuns la fixarea unor principii, destul de largi, în lumina cărora fiecare provincie germană urmează să-și precizeze sistemul.

Voiu analiza sistemul școlar prusian, legiferat în 1924.

Școala primară în această reformă are 8 ani. Obligativitatea începe la 6 ani și durează până la 16 ani. Școlile complete cu 8 clase sunt însă numai în orașele mari; în cele mai mici sunt școli cu mai puține clase și chiar cu o singură clasă, din pricina numărului insuficient de elevi sau a lipsei de mijloace. E un sistem asemănător cu sistemul divizionar la noi, un învățător putând avea chiar și toate diviziunile într-o singură clasă.

De la 14 ani, elevii au încă obligația să urmeze școala complementară sau profesională. Este demn de remarcat că în cele 8 clase primare lipsește cu desăvârșire caracterul profesionist. Școala primară întreagă de 8 ani este o școală de cultură generală. Cultura generală nu este de altfel neglijată nici în școala complementară sau profesională.

Trecerea în școlile de tip secundar se poate face — și se face de obicei — după 4 ani ai școlii primare de temeiu. Încât de fapt singura școală, în care urmează toți copiii națiunii, este școala primară de temeiu. Dar școala primară de temeiu, elevii pot trece în următoarele școli: *Gymnasium*, *Realgymnasium*, *Oberrealschule*, *Reformrealgymnasium*, *Deutscheoberschule*, *Aufbauschule* și *Mittelschule*, lângă cari se pot adăuga școli de tip secundar, dar cu un număr mai mic de clase, precum: *Realprogymnasium*, *Progymnasium* și *Realschule*.

Pentru a înțelege cât mai bine rostul diferitelor tipuri de școală, le vom compara cu ti-

purile școalelor secundare dela noi, în măsura în care această comparație se poate face.

Gymnasium corespunde cu secția clasică a liceului nostru vechi.

Realgymnasium și *Reformrealgymnasium* corespund cu secția modernă a liceului nostru.

Oberrealschule corespunde cu secția reală a liceului nostru.

Deutscheoberschule, *Aufbauschule* și *Mittelschule* nu se găsesc în organizația școlară dela noi.

Foarte interesant este tipul «*Deutscheoberschule*», care este o creație nouă chiar și în organizația germană. Dacă ar fi să traducem exact titlul școalei, după scopul ei, am denumi acest tip «liceul național». În adevăr, rolul acestei școli este de a cultiva îndeosebi germanismul. Limbii și literaturii germane, istoriei și geografiei li s'a dat în această școală un număr de ore mai mare decât în oricare alt tip. Infățișarea comparativă a numărului de ore atribuit diferitelor obiecte de învățământ la diferite tipuri de școală va arăta clar caracteristica acestui tip în cadrul sistemului¹⁾.

Interesant este iarăși tipul de școală supranumit *Aufbauschule*. Această școală este instituită în scopul de a da puțință și celor cari n'au putut trece la timp în școala secundară să facă totuși aceste studii și să poată apoi să urmeze cursurile universitare. În această școală intră elevii după

1) A se vedea pag. 151.

7 ani de studiu în școala primară, nu după 4 ca în celelalte. Urmând încă 3 ani la școala primară, elevii pot fi mai bine studiați în privința aptitudinilor lor. Inscrierea în școala secundară după 4 ani reprezintă de multe ori un risc. De aceea mai ales țăranii se hotărăsc cu greu să dea copiii la școala secundară, când n'au încă siguranța că vor merge bine. Aufbauschule are 6 ani, în care va trebui să prepare pentru examenul de bacalaureat pe copiii cu 7 clase primare.

Cu privire la această școală se ridică în Germania o obiecțiune de mare importanță: este cu putință ca Aufbauschule să facă în 6 ani materia pe care celelalte școli secundare o fac în 9? Experiența o va dovedi. Nu este însă exclus ca Aufbauschule să cadă în desuetudine.

Mai avem de precizat scopul școlii medii (Mittelschule). Ea are rolul să capteze pe elevii bine dotați din cursul primar, dar cari din anumite considerente nu pot sau nu vor să urmeze școala secundară. De fapt, scopul legiuitorului a fost ca această școală să pregătească în deosebi pentru profesiunile practice: meserii, arte, comerț, industrie, economie rurală și forestieră; pentru locurile mijlocii în serviciul administrativ al statului și comunelor. Se sprijină pe școala primară de temei, are o limbă streină chiar din cl. I, așa că mai târziu trecerea din școala primară în școala medie nu mai e posibilă fără pregătire specială. Invățământul durează 6 ani. Tipul de școală medie exista și înainte, dar atunci avea numai 5 cla-

se. O obiecție puternică împotriva acestei școli ridică corpul didactic al școlilor primare. Învățătorii germani susțin că pregătirea făcută elevilor în școala medie se poate face tot atât de bine în școala primară, dacă i se mai adaugă acesteia un an sau doi, și dacă în programa școlii primare se introduce și o limbă străină. Învățătorii vor astfel să ridice prestigiul școlii primare.

Părerea lor nu este irealizabilă, întrucât în sistemul școlar german se prevăd diferite secții în aceeași clasă pentru diferite grade de aptitudini. Ar urma deci ca într'una din serii să frecventeze cei bine dotați, cari trebuiau să urmeze până acum în școala medie.

S'au făcut mai multe încercări de a da școlii primare o mai largă extensiune, creindu-se școala primară cu 9 sau cu 10 ani și se afirmă că se dau bune rezultate. În acest caz școala medie ar urma să se desființeze.

S'a arătat că elevii, cari nu intră în școala secundară sau în școala medie după 4 ani, continuă școala primară, iar după terminarea ei sunt obligați să urmeze sau o școală complementară sau o școală profesională. Ce se întâmplă însă dacă se manifestă și printre aceștia elemente de mare valoare? O lege democratică cum este legea școlară prusiană, le permite trecerea *directă* în universități sau școli superioare numai în urma unui examen de admitere. Inovația e cu deosebire remarcabilă. Experiența ne va dovedi dacă dispoziția democratică a legii poate folosi cuiva sau nu.

Pentru înțelegerea clară a sistemului de organizare prusian redau o schemă, care permite o privire comparativă între diferitele grade și tipuri de școli.

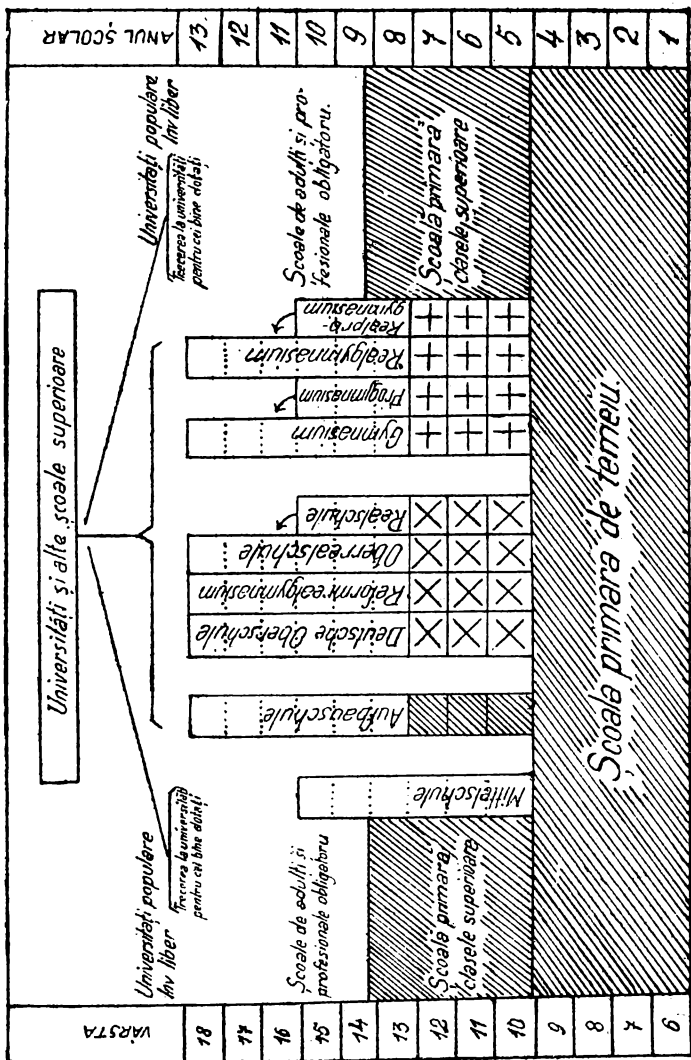
În această schemă, se văd numai tipurile distincte de școală, nu și diferitele alte alcătuiți ce se crează în cadrul fiecăruia, pentru a corespunde cât mai bine diferitelor aptitudini. Dar chiar și acestea încă oferă elevului multe drumuri de dezvoltare.

Trecerile de la un tip la altul sunt relativ ușoare. Ca să se urmeze și mai mult, cele mai multe școli au sub același acoperământ două-trei secții. Trecerea însă e împiedecată, prin faptul că școlile au libertatea, în înțelegere cu autoritățile școlare, să aleagă prima limba străină. Astfel că la unele școli fiind franceza, la altele engleza, elevii nu mai pot trece ușor de la o școală la alta.

Legea permite treceri de la un tip de școală la altul chiar de la școlile de cultură generală la cele de cultură practică și invers, dar situația de fapt îngreuiază trecerile, mai ales de la școlile practice la școlile teoretice, întrucât programele diferă foarte mult de la un tip la alt tip de școală. Fiecare tip de școală tinde să-și făurească o tradiție. Cu cât această tradiție crește, cu atâta barierele între școli se înmulțesc. Dar împotriva acestui fenomen nu poate să lupte o lege.

Noua lege școlară germană constituie un mare progres față de legea veche. Legea cea nouă cre-

CARACTERELE ȘCOALEI NOUI



iază un sistem organic de școale și un sistem democratic.

Școalele primare pentru fete — în genere școalele primare sunt mixte — sunt organizate la fel cu cele de băieți.

Deosebiri remarcăm la învățământul secundar, care a îmbrăcat următoarele forme:

1) *Gymnasiale Studienanstalt* — corespondent cu liceul clasic.

2) *Realgymnasium* și *Oberlyzeum* — corespondent cu liceul modern.

3) *Oberlyzeum der Oberrealschulrichtung* — corespondent cu liceul real.

4) *Deutsche Oberschule* — corespondent cu liceul național.

Interesant este următorul tip, care a luat în Berlin în ultimul timp un deosebit avânt: *Die Frauenschule*. Fetele cari absolvă *Untersecunda* intră în această școală, unde capătă noțiuni de economie casnică și sunt pregătite, pentru rolul lor de cetățence și mame, într'un curs de un an sau doi. Se face puțină cultură științifică; chiar obiectele de temelie au puține ore. Toată însemnătatea se dă obiectelor de cultură socială și economică. Pe de altă parte mai au și scopul de a le pregăti pentru a deveni maestre de lucru manual și gospodărie, conducătoare de grădini de copii, de aziluri de copii și colonii școlare.

Cu privire la tipurile de școală secundară enumerate mai sus, putem remarca un avantaj, pe care nu-l au tipurile de școală secundară pentru băieți și anume: în școalele de fete există acelaș

curs de temeiu de la Sexta până la Quarta, cu limbă modernă. Școală pentru fete cu latina de la Sexta nu există. Deci hotărîrea drumului ce-l va urma eleva se poate lua și mai târziu, după 7 ani, fără riscuri.

În genere însă există și în cursul secundar ca și în cel primar aceleași dispoziții pentru școlile de fete ca și pentru cele de băieți. Deaceia voi trata diferitele chestiuni, referindu-mă la ambele categorii.

V. Noul direcții în alcătuirea programei și orarului de activitate.

Spiritul unei școli îl determină programa. Ea reprezintă pe deoparte reflexul curentelor sociale și culturale în viața școlii, iar pe de altă parte intențiile conducătorilor școlii de a o dirija pe aceasta în vederea anumitor scopuri. Și mijlocul cel mai nimerit pentru a urmări caracterul școlii în ce privește programa este repartitia de ore, destinate fiecărui obiect de învățământ. Studiind repartitia de ore atât la învățământul primar, cât și la cel secundar, observăm tendința clară de a da școlilor un spirit naționalist. Obiectele care reprezintă studiul culturii germane constituie aproape jumătate din numărul de ore destinat tuturor celorlalte obiecte. Acesta este faptul caracteristic, pe care-l voi dovedi pe bază de cifre.

Pe de altă parte Germanii au găsit mijlocul să înlăture dispersiunea spiritului provocată de mul-

tiplicitatea obiectelor de învățământ fără legătură între ele, stabilind câteva obiecte de temeiuri cari să dea și spiritul școlii, dar cari să formeze și legătura organică între diferitele obiecte. Aceste obiecte de temeiuri sunt: religia, limba și literatura germană, istoria și geografia. Indiferent de tipul de școală, deci indiferent de scopul ei, aceste obiecte sunt tot atât de bine cultivate. Tendința de-a se ajunge la un învățământ corelativ a și dus la statornicirea unui așa numit obiect de învățământ, care cuprinde toate obiectele: Gesamttunterricht. În anul I al școlii primare acesta este singurul obiect. Rolul acestui obiect îl îndeplinesc în cursul secundar obiectele de temeiuri. Accentuarea egală a lor în diferite tipuri de școală face să se păstreze și unitatea de cultură a tuturor elevilor ce urmează o școală de tip secundar.

Precum se vede rostul acestor obiecte este pe deoparte a da caracter naționalist școlii și a păstra unitatea de cultură. Dar caracterul naționalist al școlii mai reiese și din alte fapte. Nu numai cultivarea limbii și literaturii germane, a istoriei și geografiei patriei întăresc spiritul german, ci chiar obiecte de învățământ cari s'ar părea că au un raport foarte slab cu cultura germană, cum sunt greaca, latina, franceza, engleza, etc. Și aceasta se realizează, făcându-se legătura între literaturile antice și moderne streine cu literatura și cultura poporului german.

Dealtfel tendința de a da un caracter naționalist școlii are origină mai veche. Ea se poate fixa pela sfârșitul secolului trecut. Discursul ex-

kaiserului Wilhelm II constituie expresia de gândire a mai tuturor conducătorilor de școală. În atmosfera socială naționalismul plutea încă de la începutul secolului al XIX, ațâțat de celebrele discursuri ale lui Fichte. Dar școala germană, mai ales cea secundară teoretică, n'a ieșit totuși din linia tradițională de a cultiva unele obiecte pentru ele înșiși. Curentele vieții sociale nu le poate însă înlătura școala. Ea le poate canaliza numai cursul. Între viața socială a Germaniei, realitățile și naționalistă, și viața școlii germane, clasicistă și umanistă, exista în veacul trecut un desacord. Desacordul a fost înlăturat în momentul când școala a fost pusă în slujba societății.

Am spus că evoluția unei școli este determinată și în mod reflex de evoluția vieții sociale. Ea nu poate să se smulgă din acest determinism. Iar când încearcă să o facă, ea rămâne un organism mort în viața socială. Transformarea școlii germane pe la sfârșitul veacului trecut nu e numai rezultatul unui proces provocat de determinismul social, ci ea este provocată și de voința conducătorilor școlii germane.

În privința caracterului naționalist al școlii există aproape unitate de vederi: valorile culturale trebuie să predomină programa școlii. Elevul trebuie să fie cultivat în primul rând cu ceea ce se poate adapta sufletului său și el trebuie să fie pregătit în primul rând să ducă mai departe cultura neamului său.

Mai dificilă se pare problema alegerii între studiile clasice și realiste. Această alegere desigur

că nu e bine să se facă din considerații teoretice. Argumente puternice se pot găsi și pentru unele și pentru altele. Dar nu dela această argumentare de ordin teoretic au plecat Germanii spre a ajunge la intensificarea studiilor realiste, ci dela privirea obiectivă asupra aptitudinilor poporului german și a direcției pe care trebuie s'o urmeze spre a se afirma cât mai puternic geniul german. Veacurile din urmă au făcut dovada că Germanii au deosebite aptitudini pe domeniul tehnic-industrial. Pe acest domeniu se poate afirma mai mult decât oricare alt popor. Atunci era firesc ca Germanii să cultive și în școală aceste obiecte, cari prepară pe elevi de a fi capabili să activeze, ca cetățeni, la desăvârșirea tehnicei. Cu alte cuvinte și școala e chemată să contribuie în a păstra întâietatea poporului german pe domeniul culturii tehnice. Aceasta explică pentruce liceul clasic în Germania și-a scoborît prestigiul, și pentruce a câștigat importanță în deosebi liceul real.

Era evident ca după război ambele aceste caractere: naționalismul și realismul școlii germane să se mențină. Se pare însă că s'au și accentuat. Mai ales caracterul naționalist. O dovadă evidentă o găsim în faptul creierii liceului național. O școală menită în deosebi să cultive obiectele de cultură germană.

Observațiile de mai sus se pot clarifica prin tablourile ce le vom înfățișa. În primul tablou se poate vedea raportul între diferitele grupe de obiecte în școala secundară. Aceasta și poate pre-

NOUI DIRECȚII ÎN PROGRAMĂ ȘI METODĂ

ciza mai bine ideia asupra caracterului fiecărui tip. Evident nu sunt puse aci în raport Aufbauschule și Mittelschule, cari au caractere distincte.

	Liceul clasic (Gymnasium)	Liceul modern		Liceul real (Oberrealschule)	Liceul național (Deutsche Oberschule)
		Realgymnasium	Reformrealgymnasium		
Obiecte de femeiu	Religia	720	720	720	720
	Geligia	1240	1240	1400	1480
	Istoria	760	800	880	880
	Gografia	480	520	520	560
		<u>3200</u>	<u>3280</u>	<u>3520</u>	<u>3640</u>
Limbi clasice	Latina	2120	1640	—	—
	Greaca	1440	—	—	—
		<u>3560</u>	<u>1640</u>	<u>960</u>	
Limbi moderne	Prima limbă străină	600	1080(960)	1720	1840(1720)
	A doua limbă străină	—	800	640	520 640
		600	<u>1880</u>	<u>2360</u>	<u>2480</u>
Obiecte științifice	Matematica	1320	1440	1480	1480
		720	1000	920	1200
	Șt. naturii	<u>2040</u>	<u>2440</u>	<u>2400</u>	<u>3120</u>

Pe urmă voi înfățișa repartitia de ore la școala primară, precum și la celelalte școale de tip secundar pe obiecte și clase pe timpul unei săptămâni. Totalul de ore destinat săptămânal fiecărui obiect și la toate clasele e pus în raport cu totalul de ore respective și din alte provincii germane: Saxonia, Bavaria, Württemberg și Thuringia. Aceasta înlesnește o privire clară și integrală asupra vieții diferitelor obiecte în întreaga școală germană.

NOUI DIRECȚII ÎN ȘCOALA GERMANĂ

1. Școala primară de băieți.

Obiectul	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Clasele se numără, începând cu cl. VIII în tablou se indică anii de școală.
Religia .		4	4	4	4	4	4	4	
Învățământul intuitiv	Învățământ integral	9	10	11	8	7	6-7	6-7	
Limba maternă . . .									
Scriere (nu comp.) .									2
Ist. și ed. cetățen. .		—	—	—	2	2	2	3	
Geografia		—	—	—	2	2	2	2	
Șt. Nat. .		—	—	—	2	3-4	4	3	
Socofitul		4	4	4	4-5	5-6	5-6	5-6	{La clasele superioare aritmetica și geom.
Desemn .		—	2	2	2	2	2	2	
Muzica .		1	2	2	2	2	2	2	
Ed. fizică		2	2	3	2-3	3	3	3	
Lucr. man.	—	—	—	2	2	2	2	{Lucrul manual la cl. inferioare se face în legăt. cu învăț.	
Total . .	18	22	26	28	30-32	32-34	32-34		32-34

2. Școala primară de fete.

Obiectul	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Religia . . .		4	4	4	4	4	4	4
Invăț. intuitiv	} Invățământ integral	9	10	10	7-8	7	6-7	6-7
Limba germ.								
Scriere . . . (nu compun).		2	2	2	—	—	—	—
Istoria și ed. cetățenească		—	—	—	2	2	2	3*
Geografia .		—	—	—	2	2	2	2
Șt. naturale		—	—	—	2	2-3	3	3
Socofitul . .		4	4	4	3-4	4	4	3
Desemnul .		—	1	2	2	2	2	2
Muzica . . .		1	1	2	2	2	2	2
Educ. fizică		2	2	2	2	3	3	3
Lucru de mână		—	2	2	2	2-3	2-3	2-3
Total . . .		18	22	26	28	28-30	30-32	30-32

*

NOUI DIRECȚII ÎN ȘCOALA GERMANĂ

3. *Mittelschule* (Școala medie).

O b i e c t e l e	Clasa 6	Clasa 5	Clasa 4	C o m e r t			Total	M e s e r i i			Total
				3	2	1		3	2	1	
Religia	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	12
Germana	7	5	5	5-6	5-6	5-6	32-35	5-6	5-6	5-6	32-35
Engleza	—	4-5	4-5	3-5	3-5	3-5	17-25	3-4	3-4	3-4	17-22
Franceza	—	—	—	(5-6)	(5-6)	(5-6)	(15-18)	(3-4)	(3-4)	(3-4)	(9-12)
Istoria	—	1	2	2	2	2	9	2	2	2	9
Geografia	2	1	2	2	2	2	11	2	2	2	11
Aritm. și Geom. cu contab.	4	4-5	4-5	5-6	5-6	5-6	27-32	6-7	6-7	6-7	30-35
Științe naturale	2	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	12-17	4-5	4-5	4-5	18-23
Caligrafia	2	1	1	—	—	—	4	—	—	—	4
Desemnăt	2	2	2	2	2	2	12	3-4	3-4	3-4	15-18
Muzica	2	2	2	1	1	1	9	1	1	1	9
Educația fizică	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	18
Lucrul manual sau practica agricolă	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(12)	(2)	(2)	(2)	(12)
Numărul { a) obligatorii b) cu part. la obiectele maxim neobligatorii	26	30	32	32	32	32	184	36	36	36	196
	28	32	34	34	34	34	196	38	38	38	208

NOTĂ. — Orele neobligatorii sunt notate în paranteză. Practica comercială și de atelier se face în viața comercială și atelier.

NOUI DIRECȚII ÎN PROGRAMĂ ȘI METODĂ

4. *Gymnasium (liceul clasic).*

Obiectele	VI		V		IV		U O III		U II		O II		U I		O I		Total		Saxonia		Bavaria		Württemberg		Thuringia		Observații
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	17	18	18	18	18	18	18		
Religia . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	17	18	18	18	18	18	18	18	5—10 zile pe an se utilizează pentru excursii
Germana .	5	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	31	32	31	32	31	32	32	32	32	Educația fizică se face în fiecare zi prin jocuri și mîșcare în aer liber	
Latina . .	7	7	7	6	6	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	53	56	62	58	62	58	54	54	54		
Greaca .	—	—	—	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	36	35	36	36	36	36	36	36	36		
Limbi mod.	—	—	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	15	17	12	12	12	12	12	12	15	Educația fizică se face în fiecare zi prin jocuri și mîșcare în aer liber	
Ist. și ed. cet.	—	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	19	22	17	18	17	18	18	20	20		
Geografie .	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	14	13	14	13	14	12	12	12	Educația fizică se face în fiecare zi prin jocuri și mîșcare în aer liber	
Matematică	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	33	30	31	30	31	30	34	34	34		
Șt. naturale	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	13	16	18	16	18	18	18	18		
Desemnul .	2	2	2	2	2	2	2	2	1*	1*	1*	1*	1*	1*	1*	1*	14	14	8	9	8	9	18	18	18		
Cântul . .	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	8	6	6	6	6	6	6	11	Educația fizică se face câte patru ore săptămînal:	
Total . . .	26	26	27	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	253	258	250	251	250	251	268	268	268		268

*) La 14 zile câte două ore, în loc de una săptămînal, Educație fizică se face câte patru ore săptămînal: două de gimnastică, două sport în aer liber.

5. *Realgymnasium* (liceul modern).

Obiectele	VI-IV ca la Gymnasium (Bază comună)		U III	O III	U II	O II	U I	O I	Total Prusia	Saxonia	Bavaria	Württemberg	Thuringia
	Religia	6	2	2	2	2	2	2	2	18	17	18	18
Germana	12	3	3	3	3	4	3	3	31	34	31	32	32
Latina	21	4	4	3	3	3	3	3	41	46	52	51	42
Prima limbă mod. str.	3	4	4	4	4	4	4	4	27 (24)	23	25	19 (17)	27
A doua l. mod. străină	—	4	4	3	3	3	3	3	20 (23)	23	16	20 (22)	24
Istoria și ed. cetățen. . .	3	2	3	3	3	3	3	3	20	23	16	18	22
Geografia	6	2	1	1	1	1	1	1	13	18	13	14	12
Matematica	12	4	4	4	4	4	4	4	36	35	31	33 (39)	36
Ist. nat. fizica, chimia	6	2	2	4	3	3	4	4	25	29	24	23 (27)	26
Desemnul	6	2	2	2	2	2	2	2	18	14	18	17	18
Muzica	4	—	—	—	—	—	—	—	4	8	6	6	11
Total	79	29	29	29	29	29	29	29	253	270	250	251	268

Saxonia și Württemberg au și două ore de filosofie în ultima clasă. Ca primă limbă modernă, e de obicei, engleza; a doua, franceza. Educația fizică la fel ca la gymnasium.

6 Reformrealgymnasium (liceul modern).

Obiectele	VI		V		IV		U III		O III		U II		O II		U I		O I		Total	Saxonia	Bavaria	Württemberg	Thuringia	
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2						18
Religia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	17	18	18	18	
Germana	6	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	35	39	32	32	39	
Latina	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	16	29	35	33	28	
Prima l. modernă	6	6	6	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	44 (41)	31	37	14	38	
A doua l. "	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	23 (26)	17	14	39	16	
Istoria (ed. cet.)	—	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	22	23	16	18	22	
Geografia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	13	18	13	14	15	
Matematica	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	37	36	31	35	37	
Științele naturale	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	23	29	24	24	25	
Desemnul	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	14	23	18	18	
Muzica	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	10	6	6	12	
Educația fizică	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	9	9	1/2 d. a. joc pe săptămână	18	27	18
Total	26	26	27	28	28	28	28	28	28	30	30	30	30	30	29	29	29	29	253	290	267	278	286	

7. Oberrealschule (liceul real).

Obiectele	VI—O III ca la Reformarea (Bază comună)		U II	O II	U I	O I	Total	Saxonia	Bavaria	Württemberg	Thuringia
	10	4									
Religia	10	4	2	2	2	2	18	17	18	18	18
Germana	22	2	3	4	4	4	37	41	34	18	18
Prima l. mod streină	28	2	3	3	3	3	40	34	35	21	38
A doua l. mod. . .	10	2	3	3	3	3	22	22	19	40	24
Istoria (și ed. cet).	10	2	3	3	3	3	22	22	16	19	22
Geografia	9	2	2	1	1	1	14	18	13	14	18
Matematica	21	6	6	6	5	5	43	47	41	48	43
Șt. Naturale	11	6	6	6	6	6	35	36	43	33	36
Desemnul	10	2	2	2	2	2	18	14	25	18	18
Muzica	4	—	—	—	—	—	4	10	6	7	12
Ed. fizică	O după amiază în fiecare săptămână jocuri Două ore săptămânal ed. fizică sistematică										
Total	135	30	30	30	29	29	253	279	268	263	265

Saxonia și Württemberg au două ore de filosofie în ultima clasă.

NOUI DIRECȚII ÎN PROGRAMĂ ȘI METODĂ

8 *Deutsche Oberschule* (liceul național).

Obiectele	VI-IV ca la Oberrealschule (Bază comună)	U III			O III			U II			O I			U I	O I	Total	Saxonia	Bavaria	Württemberg	Thuringia
		U	O	U	O	U	O	U	O	U	O									
Religia	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	17	—	—	—	
Germana	16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	44	46	—	—	—	
Istoria și ed. cet.	4	3	3	2+1	4	4	3+1	3+1	3+1	3+1	3+1	3+1	3+1	3+1	25	23	—	—	—	
Geografia	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	18	—	—	—	
Matematica	13	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	37	37	—	—	—	
Științe naturale .	6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	30	29	—	—	—	
Prima l. modernă	18	6	6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	46 (43)	33	—	—	—	
A doua l. „	—	—	—	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	13 (16)	26	—	—	—	
Desemnul	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	18	—	—	—	
Muzica	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	18	—	—	—	
Ed. fizică															—	18	—	—	—	
Total	79	28	28	30	30	30	30	29	29	29	29	29	29	29	253	283	—	—	—	

O după amiază în fiecare săptămână jocuri
Două ore săptămânal ed. fizică sistematică

NOTĂ. — Bavaria, Württemberg și Thuringia nu au acest tip de școală.

Din studiul tablourilor înfățișate reiese clar valoarea unui obiect în raport cu celelalte. Programe analitice propriu vorbind nu alcătuește ministerul. El dă numai directive. S'a produs în această privință o evoluție foarte interesantă. În Germania dinainte de războiu programele se întocmeau la minister și se trimeteau școalelor pentru executare. Putință de flexibilitate determinată de necesitățile vieții locale a școlii nu exista. Pedagogia teoretică precum și corpul didactic prin congrese au cerut o cât mai mare libertate în fixarea programei analitice. S'a ajuns până a se cere ca învățătorul să fie liber să-și dispună materia pe care o crede de cuviință în cadrul de timp ce i se rezervă. Evident un învățător pregătit reușește să facă o programă analitică destul de bună. Dar el este lipsit de perspectiva pe care i-o dă studiul de ansamblu al vieții poporului din care face parte. De aceea nu se putea ajunge nici în Germania la acceptarea integrală a revendicării corpului didactic și a pedagogiei înaintate.

Procedeu care se aplică astăzi în Germania este următorul: ministerul dă directivele generale pe baza cărora corpul didactic alcătuește programe detaliate. Acestea au nevoie de aprobarea ministerului pentru a deveni valabile. Ministerul își rezervă dreptul de a aduce modificări. Numai la câteva obiecte se lasă deplină libertate consiliului local (din care fac parte și membri corpului didactic și persoane în afară de școală) să fixeze programa adecvată localității, astfel la intuiție și geografie.

Ar prezenta puțin interes să redăm programa analitică a diferitelor școale. Alegerea materialului în cuprinsul fiecărui obiect este o problemă care se rezolvă deosebit dela popor la popor.

VI. Activitatea didactică.

Studierea noilor reforme școlare se poate face și din cercetarea literaturii pedagogice. Sunt chiar unele chestiuni de reformă, care nici nu se pot lămuri altfel. Concepția fundamentală a unei reforme n'o putem cunoaște în mod precis decât studiind condițiunile în care ea s'a produs. Deasemenea evoluția istorică a școalei, precum și raportul între diferitele grade și tipuri de școală.

Dar ceiace contribue la formarea unei judecăți juste asupra școalei unui popor, este cunoașterea vieții interioare a ei. Scoborîndu-ne în această atmosferă, putem aprecia adevărata valoare a principiilor, care se agită în literatura pedagogică și a celor înscrise în legislația școlară. Și factorul care înviorează viața școlară este *învățătorul*.

O idee exactă despre valoarea școalei în organismul social ne-o putem face numai cunoscând *învățătorul*. Deaceia se și explică pentruce, în toate reformele școlare, găsim preocuparea de a pregăti cât mai bine elementele didactice. Și în reforma germană găsim evidentă această preocupare. Este pentru prima oară când *învățătorimea* germană capătă dreptul la cultura universitară. Principiul pregătirii universitare a *învățătorilor* /usese înscris chiar în constituția dela

Weimar din 1918. Astăzi nimeni nu se mai poate prezenta la examenul de capacitate pentru învățător în Germania dacă n'a absolvit universitatea sau o școală superioară echivalentă.

Pregătirea superioară a învățătorilor se impune oridecâteori nivelul cultural al maselor începe să se ridice. Aceasta era cazul în Germania chiar înainte de războiu. Între masa populară și agenții de cultură trebuie totdeauna să fie o diferență de nivel; pentru ca întotdeauna masa să simtă nevoia ascensiunii. În Germania unde chiar la sate se găsesc cetățeni cu cultură superioară, învățătorul nu mai putea reprezenta un factor de cultură. Singur preotul — dintre elementele de cultură dela sate — avea dreptul în Germania înainte de războiu să aibe cultură universitară. Învățătorul se simția în inferioritate de înarmare sufletească. Deaceia corpul didactic primar a cerut în nenumărate congrese și încă cu mai multe decenii înainte de războiu să i se dea dreptul la cultură universitară. Forțele reacționare însă ale vieții sociale din Germania n'au dat puțință de realizare revendicării, care se impunea, nu atât pentru satisfacerea amorului propriu al învățătorimii, ci în însuș interesul culturii poporului german. Cu schimbarea condițiilor politice, învățătorii sunt acum nu numai îndreptățiți să se bucure de cultura universitară, ci și datori s'o obțină. Pentru a intra în universitate, candidatul de învățător va trebui să facă dovada că a absolvit o școală de tip secundar cu 9 ani. Vechile școli normale, cu glorioasa lor tradiție, s'au des-

ființat. Faptul acesta însă ridică obiecțiuni. Se susține, și credem cu drept cuvânt, că elementelor de cultură, mai ales la sate, le trebuie nu numai o pregătire de cultură generală și pedagogică, ci și un spirit de apostol. Apostolatul nu se poate căpăta în universitate, unde predomină spiritul de specializare, ci într'o școală în care elevul să se simtă mai aproape de realitatea socială, ce-i va forma mediul lui de activitate de mai târziu, și să trăiască ani în șir cu preocuparea misiunii ce o va avea de îndeplinit. Obiecțiunea este destul de serioasă și credem că din acest punct de vedere noua reformă școlară germană constituie un regres. Dar prea a fost puternic spiritul de unificare a sistemului de organizare școlară pentru a se mai da puțință vechilor școli să mai subsiste, chiar transformate ca număr de ani și programă. În afară de determinarea ideii de unificare, cred că au mai contribuit la desființarea școalelor normale înșiși învățătorii. Prin desființarea școalelor normale vroiau să rupă barierele de despărțire, sub raportul prestigiului social, între ei și cei ce aveau o cultură liceală.

Dar cu tot prestigiul, pe care învățătorul l-a câștigat în viața socială a Germaniei, ocupația nu mai tentează. Se petrece și în viața Germaniei procesul, care se petrece în viața oricărei alte țări; ocupațiile de apostolat încep să fie ocolite. În Germania, unde spiritul tehnic, industrial și comercial predomină, cu deosebire. Poate numai o mărire însemnată a salariilor învățătorilor ar îndrepta tineretul către această carieră. Dar

despre aceasta deocamdată nu poate fi vorba. Poate și dacă s'ar realiza o simțitoare mărire de salariu, situația nu s'ar schimba. Să pare că o cauză mai profundă micșorează în Germania entuziasmul pentru apostolat: pierderea războiului. În totdeauna după marile catastrofe sociale și politice se pune la îndoială valoarea instituțiilor de cultură, și invers când se produc victorii pe aceste domenii. Critica asupra instituțiilor de cultură se face de multeori inconștient, cum se pare că este cazul astăzi cu instituția școlară. Evident, nimeni nu are curajul să afirme că școala ar fi vinovată de dezastrul Germaniei. Dar iarăș nu trebuie să se uite că acum 60 de ani, după războiul din 1870, școala era glorificată. Și aceasta s'a afirmat cu tărie. Niciodată școala germană n'a fost în mai plin progres decât dela 1870 încoace. Se lucra cu avânt. Niciodată literatura pedagogică n'a fost mai bogată. Se lucra cu încredere în știința pedagogiei. Cine ar avea astăzi curajul să afirme că școala, ajunsă la apogeu, este vinovată de dezastrul Germaniei? Dar în subconștientul multora se strecoară această îndoială. Cu organizația și cu metodele de până acum, școala a dat tot ceiace putea da. Dacă alta ar fi fost organizația și altele metodele, s'ar fi dat rezultate mai bune. Se critică școala pe cale indirectă. Și când învățătorul vede că instrumentele cu care el lucrează sunt atât de mult criticate, ce încredere mai poate avea el însuș?

Atmosfera nu este deci prielnică pentru formarea unui corp de învățători apostoli.

Și cu toate acestea, cine cunoaște pe învățătorul german la lucru este dator să exprime aprecierea că acesta, cu toate condițiunile vitrege, în care se desvoltă școala, este totuș foarte conștiincios. Este calitatea, care se remarcă la oricare alt funcționar german. Acesta este efectul unei culturi de veacuri, care a ajuns la diferențierea funcțiilor sociale. Un învățător german îndeplinește *numai* funcțiunea sa. Alte funcțiuni deodată nu poate ocupa. Locurile sunt ocupate și pentru fiecare se cere o pregătire specială, peste care nu se poate trece. Astăzi sunt numeroși învățători fără posturi. Numărul școalelor și numărul claselor în Germania s'a limitat. Germania trece astăzi printr'o criză de copii. Este efectul războiului. Un învățător, care ocupă un loc, este bucurios că-l are și se devotează cu tot sufletul carierii sale.

Încă o împrejurare face ca învățătorimea germană să se ocupe serios în viața de școală. În nici o altă țară nu există o frământare de idei pedagogice mai mare ca în Germania. În fiecare oraș, cu o populație mai numeroasă, există nu numai societăți didactice, dar și institute pedagogice cu numeroase secții. De mai multe ori pe săptămână învățătorii și profesorii, după ce ies din școală, se duc la institut, și înfățișează, ascultă sau discută ceiace viața școlară prezintă mai caracteristic în mersul ei zilnic. Aceste reuniuni nu se fac întotdeauna cu fast, ci se adună în jurul unei mese, ca la cafenea, fumând, dar preocupați de școală, iar nu de alte mărunțișuri ale

vieții locale. S'ar putea spune că peste tot în Germania există astfel de nuc'ee pedagogice. Și nu e greu nimănui să-și închipue cât de mare valoare au. Căci pedagogismul unei țări nu se ridică prin câteva institute de cercetare științifică, ci mai ales prin aceste mici societăți, cari dau institutelor mari un imens mater'ial de studiu.

Aceasta și face ca *producția pedagogică* a Germaniei să depășească întreaga producție pedagogică a mai multor mari țări la un loc. Astfel după o statistică din 1924 în Germania s'au tipărit 1056 cărți de pedagogie (nu didactice, care apar anual ntre 20—30.000). În acelaș an Anglia tipărește 247, Franța 356, America de Nord întreagă 248, Italia 255. În această atmosferă pedagogică se desvoltă școala germană. Și pe domeniul culturii pedagogismul reprezintă o notă predominantă. Germania este și astăzi, ca și înainte, țara pedagogiei. Sunt puține școli astăzi în Germania, cari să nu se fi transformat din pure locașuri de învățatură în institute creatoare de cultură.

Cu toate condițiile grele, prin care trece școala și corpul didactic după rășboiu, atmosfera pedagogică se menține la înălțime. Nu puțin contribuie la intensificarea acestei vieți și *marile institue de pedagogie*. Chiar și institutele de psihologie, atașate, cele mai multe, universităților, au secții pentru studiul copilu'ui și nu se mărginesc numai la studii teoretice, ci trec și la concluzii de ordin practic educativ. Prin fire, germanul este înclinat să tragă din idee toate consecințele

de ordin practic. Dar în afară de acestea, institu-tele de pedagogie au în mod special acest rol: să studieze viața școlară, să facă critica metodelor și a materialului, să provoace discuțiuni, studii și să ajungă la soluții cât mai fructuoase.

Dintre toate remarc *institutul central de educație din Berlin*, care are un cadru mai larg de activitate decât toate celelalte. Acest institut este o creație din timpul războiului. El a fost înființat de oficialitate, care i-a dat totuși independența deplină, să urmărească, împreună cu autoritățile și cu corpul didactic de toate gradele, evoluția sistemelor de învățământ și educație. De fapt și-a început activitatea în 1915. E un factor important în deosebi pentru progresul pedagogiei practice. Astăzi activitatea crescând, și-a mai creat două subcentre în Essen și Köln. Institutul central are cinci secții: secția pedagogică, a expoziției, a artei, externă, a bibliotecii și tablourilor.

Secția pedagogică este în legătură cu subsecția pentru studiul individualității și îndrumarea profesională. Acestor subsecții se datoresc foarte frumoase studii asupra individualității școlarului și alcătuirea unei foi individuale în vederea acestui studiu. Deasemenea studierea mijloacelor pentru protecția tineretului.

Secția pedagogică, în deosebi, organizează diferite studii și conferințe asupra celor mai de seamă probleme de educație și învățământ. Școala activă, de exemplu, a fost tratată prin conferințe, exerciții și discuții în 51 de orașe, iar prima ediție din cartea «Theorie und Praxis der Arbeits-

schule» a fost tipărită și răspândită în 36 mii de exemplare, scoțându-se apoi încă vreo câteva ediții. S'au organizat și numeroase excursii pentru cunoașterea țării. Deasemenea s'au tratat unele probleme de organizare școlară, de psihologia copilului, de educație cetățenească, etc. toate publicate în volume. Cât de mare efect are, pentru înviorarea vieții pedagogice în Germania, acest procedeu este ușor de înțeles.

Foarte interesantă mi s'a părut *secția expoziției*. Această secție are rolul pe deoparte să organizeze expoziții cu material intuitiv și cu diverse alte mijloace educative, iar pe de altă parte să difuzeze produsele producției ale elevilor din diferite școli. Astfel s'a organizat, în afară de expoziția cu material didactic clasat după obiecte, precum istoria, geografia, fizica, chimia, mineralogia, anatomia, etc., expoziția abecedelor, a cărților pentru lectura tinerimii, expoziție cu îmbrăcăminte pentru copii, cărți artistice executate pentru copii, jucării, etc.

De remarcat este următoarea caracteristică. Chiar și expoziția materialului didactic, care este permanentă, își schimbă fața de mai multe ori în cursul unui an. În expoziție se găsește totdeauna cel mai nou material. Procedeu de altfel este foarte simplu, fără ca institutul să cheltuiască vreo sumă de bani, și anume: editurile, cari sunt foarte numeroase în Germania, au tot interesul să expună produsele lor sub autoritatea unei instituții științifice, încât ele trimet institutului tot ce iace da la lumină. Din ce iace institutul primește, se

expune numai ceea ce se socotește bun din punct de vedere pedagogic. Învățătorii și profesorii vin, vizitează expoziția, notează editura, se interesează asupra prețului și astfel sunt puși totdeauna în curent cu noile apariții și li se dă posibilitatea de alegere prin comparare.

Aceste secții îi este dată și biblioteca, care are și o sală de lectură. Și aci se scoate în evidență ceea ce este mai util. Există și o sa'ă a revistelor, unde membrii corpului didactic și părinții elevilor pot să se orienteze asupra valorii lor (în Germania sunt vreo 400 de reviste pedagogice).

Secția externă cultivă legăturile cu streinătatea. Deosebit de strânse raporturi întreține cu conaționalii din diferitele părți. Se țin conferințe pentru streini, în deosebi pentru Germani, dându-le informații asupra noilor curente pedagogice, ajutându-i deasemenea să-și procure bun material intuitiv și căutând să întrețină — și acesta cred că e scopul principal — legătura spirituală cu patria mamă.

S'au organizat și la noi trei mari serii de conferințe: una în Bucovina și două în Ardeal — în anii trecuți.

Secția de artă se ocupă în deosebi cu educația estetică a tineretului, înlăuntrul și în afară de școală, organizând săptămâni muzicale, teatrale, artistice, etc.

Secția tablourilor are rolul să expună și să promoveze dezvoltarea tablourilor, clișeele, cinematografului, radiofoniei, etc., tot ceea ce poate ajuta

învățământului. Organizează deasemenea conferințe în legătură cu expozițiile.

Institutul are la dispoziție revista «*Pädagogische Zentralblatt*» și în fiecare an publică un anuar asupra activității desfășurate (*Jahrbuch des Zentralinstituts*).

Prin această multiplă activitate, institutul a devenit realmente nucleul central al frământărilor spirituale pe domeniul pedagogic în Germania. O foarte importantă contribuție a dat institutul și în ce privește reforma școlară, reușind să publice unele lucrări unice în această privință. Rolul lui inițial a fost de a contribui la realizarea unei unități de vederi în materie de pedagogie practică. Din activitatea desfășurată până acum, se vede lămurit că institutul e destul de capabil să-și îndeplinească rolul. Activitatea lui însă nu turbură cu nimic activitatea tuturor celorlalte institute pedagogice din Germania.

Această activitate pedagogică, desfășurată în numeroase centre, chiar și în cele mai mici, face ca interesul pentru studiile pedagogice să crească din ce în ce mai mult nu numai în lumea corpului didactic, ci chiar și în cererile celor din afară de școală. Se și organizează de altfel conferințe și expoziții, cari se adresează și părinților. Se și scriu cărți speciale pentru ei. Se tinde astfel să se obțină o legătură cât mai strânsă între școală, familie și societate. Și cu cât această colaborare va deveni mai strânsă, cu atâta școala își va putea împlini mai bine rolul.

Institutele pedagogice, precum și societățile de

profesori și părinți, verifică actualele metode în lumina științei și a necesităților vieții sociale actuale. Prin această muncă de selecție, se obține un fel de consens asupra unor sisteme existente.

Niciodată însă lumea nu este într-un tot mulțumită de sistemele existente. Aleargă neconținut să găsească noi sisteme și neconținut să străduiește să le perfecționeze.

Este legea progresului, care se aplică și pe domeniul pedagogic ca și pe oricare alt domeniu de cultură.

VII. Raportul între școala de stat și școlile de experimentare.

În școlile oficiale, e greu să se ajungă la inovații. Viața acestor școli se desfășoară în cadre fixe. E greu unui învățător să le depășească, chiar dacă ar avea oarecare libertate. Este lipsit de inițiativă. Și numai o formă care țâșnește din propriul său fond sufletesc îi dă avânt și-l susține în activitatea de realizare și verificare practică a ei. Orice progres în pedagogia practică s'a făcut cu desconsiderarea formelor oficiale. Cine simte în el focul sacru al înnoirii nu se teme de urmări de ordin administrativ, ci urmărește în ciuda tuturor piedicilor realizarea ideii sale. Dar acest drum de progres al pedagogiei este lung.

O țară cum este Germania, care a ajuns la un înalt grad de dezvoltare pedagogică, nu se mai poate mulțumi cu întâmplătoarele inovații. Ea tinde să sistematizeze munca de înnoire.

Era deci firesc ca și în pedagogie să se ajungă

în stadiu de organizare a laboratoriiilor de verificarea noilor idei. Și în Germania s'a ajuns în acest stadiu.

În noua reformă școlară Germania a legiferat principiul libertății de experimentare pedagogică. De fapt oarecare libertate exista și înainte de războiu. Se permitea diferiților pedagogi să înființeze școli particulare după principiile lor. Chiar sub regimul legii vechi s'au întemeiat numeroase școli de experimentare. Astăzi însă munca în această direcție e mult mai sistematică și dorul de înnoire mult mai accentuat.

Imediat după terminarea războiului, atât de puternic s'a manifestat ideea de înnoire, încât în toate orașele existau școli de experimentare și chiar fiecare învățător se socotea dator să considere clasa sau școala sa ca un laborator de verificare a metodelor. Evident, aceasta era o exagerare. Nu este apt orice învățător să facă o experiență. Pentru reușita unei experiențe se cere o vastă cultură pedagogică și pe deasupra un devotament adânc pentru realizarea ideii noi.

Dar ceiace trebuie remarcat e faptul că mintea învățătorilor și profesoriilor e trează la toate înnoirile din școlile de experimentare, și îndată ce se dovedește că s'au ajuns la unele rezultate concludente, le încorporează sistemului de educație obișnuită.

Încât sistemul de educație în școlile de stat se modelează și se îmbunătățește neîncetat.

CAP. VI.

NOUI DIRECȚII IN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ

I. *Concepția democratică și școala.* — II. *Partidele politice și școala românească înainte de războiu.* — III. *Constatări asupra școlii românești.* — IV. *Noile principii de reformă școlară:* 1) *regionalismul;* 2) *programa minimală și comunitățile de muncă.* — V. *Concluzii.*

E un adevăr, permanent valabil, că între educație și concepția social-politică predominantă într'un stat, e o strânsă corelație. Intreaga istorie a școlii o confirmă.

Și e firesc să fie astfel. Individul se dezvoltă în societate, a cărei formă organizatorie e statul. Dar forța statului nu rezidă în fundamentul său juridic, ci în spiritul său. De-aceia școala are în stat, sau ar trebui să aibe un rol predominant. Ei îi incumbă sarcina de a intensifica spiritul unitar al statului. Evident, statul are la îndemână mijloace de autoritate, prin cari poate să constrângă pe indivizi să respecte normele fixate. Dar oricât de mare ar fi forța sa coercitivă, el nu poate înmlădia conștiința individului spre a se identifica

spiritului colectiv, care animă viața statului. Aceasta e numai operă de educație. Statul de drept e cu atât mai puternic, cu cât sufletul individual se topește în spiritul colectiv. Și cum acest proces e operă de cultură, de aceea, pe măsură ce statul înaintază, devine cu necesitate un stat cultural.

Statul își realizează scopul său în primul rând prin cultură, care, evident, nu e numai opera școlii, în înțelesul stric al cuvântului, ci și a altor instituții de cultură.

Dar scopul statului variază dela epocă la epocă. De-aci rezultă și variația scopului educației.

Încât spre a înțelege bine rosturile școlii românești, va trebui să analizăm întâiu atmosfera social-politică, predominantă în statul nostru.

Analizând principiile de bază ale democratismului, sub regimul căruia s'a dezvoltat statul nostru modern, vom câștiga o lumină clară în aprecierea sistemului educativ în trecut și vom câștiga posibilitatea ameliorării lui pentru progresul democrației ideale.

Despre o democrație ideală se vorbește foarte puțin. Mai toți sunt înclinați să aprecieze democrația, după modelul celei pe care o cunosc și pe care o trăesc. Chiar cei cari activează în viața politică ca democrați simt că democratismul nu e concepția, la care visau în momentele de caldă generozitate pentru marea masă dornică de fericire. Și în această stare sufletească, gândul multora se îndreaptă către forme, experimentate aiurea, făcând astfel să se slăbească fundamentul

tuturor instituțiilor noastre, concepute în spirit democratic.

Pentru moment să facem abstracție de toate deziluziile, pe cari democrația noastră, zilnic, ni le produc. Să ne plasăm pe planul ideologic și să analizăm conceptul de democrație în esența sa spirituală. Vom câștiga în acest mod puțința unei juste aprecieri a democratismului și o privire limpede asupra liniilor de legătură între democrație și școală.

Pentru prima oară concepția democratică s'a realizat în guvernământul Greciei antice, când i s'a dat și numele.

Chiar etimologia cuvântului, exprimă corect, deși foarte generic, realitatea pe care o denumește. «Demos» înseamnă popor; «cratia» înseamnă putere. Democrația — dând o definiție etimologică necesară oridecâteori cuvântul e împrumutat din limbi străine — înseamnă «domnia poporului» sau mai pe larg și mai precis: o formă de guvernământ, în care poporul participă efectiv la guvernare ¹⁾).

Înțelegem și mai bine conceptul de democrație, dacă îl punem în raport cu alte concepte, cari desemnează alte forme de guvernământ: *aristocrația și oligarhia*.

Aristocrația e forma de guvernământ, în care o singură clasă sau câteva clase sociale, consi-

1) *Masaryk* e de părere că trebuie să înțelegem «cratia» în sens de gestiune, control, nu guvernare. (*Les problèmes de la démocratie*, 1924).

derate superioare, fie prin avere, fie prin naștere, fie prin cultură, fie prin fapte rășboinice, conduc, pe când marea masă e lipsită de orice drept. Iar *oligarhia* e o formă degenerată a oricărei forme de guvernământ, în care o mână de oameni conduc toate trebile statului.

Cei ce atacă democrația, se orientează de multe ori numai după termen.

Cum e posibil, ca poporul, într'un stat mare, să ia parte efectivă la conducerea lui? Aceasta se poate realiza, cel mult într'o cetate, ca în cetățile grecești, de ex. Obiecția este întemeiată. De o participare directă a poporului la conducere nu poate fi vorba. Starea de fapt se opune. De-aceia s'au imaginat fel de fel de sisteme de reprezentare a poporului, mai mult sau mai puțin democratice.

Dar se mai obiectează încă: *poporul e incapabil să aleagă pe cei mai buni.* De-aceia se dă posibilitate atâtor demagogi să-l înșele. Existența acestor demagogi constituie, e adevărat, un mare pericol pentru buna funcționare a democrației. Și e interesant să se știe că termenul «demagogie» la început, în democrația grecească, nu avea înțelesul peiorativ, pe care i-l dăm noi azi, ci însemna conducător al poporului, cel care avea îndatorirea să-l lumineze și să-i arate căile cele drepte. Demagogii greci aveau însă o restricție. Există o lege, care pedepsea cu pierderea dreptului pe toți acei demagogi cari au înșelat buna credință a poporului. În democrațiile moderne însă această res-

tricție nu există; ba dimpotrivă tocmai aceștia sunt încărcăți de onoruri, câteodată.

Obiecția în sine că poporul e nepregătit nu e întemeiată, întrucât el poate fi pregătit, adevărată școala politică se face prin exercițiul puterii politice.

Se mai obiectează iarăș, că poporul conducându-se mai mult de pasiuni, nu de rațiune, e *fluctuant ca și pasiunea*. Incerc să susțin că aceasta nu e o slăbiciune, ci dimpotrivă. În susținerea convingerii mele mă refer la viața sufletească a unui om cult. Un om cult își dirijează activitatea, fixându-și anumite scopuri. Dar n'ajunge să atingă bine un scop, că de îndată simte trebuința să-și fixeze un altul. Viața sufletească trăește viu atâta timp cât activează în lumina scopurilor. Ea lăncezește din momentul în care nu-și mai poate fixa scopuri sau nu mai simte trebuința lor. Tot astfel și poporul. Cu o singură deosebire: că el, pe treapta de dezvoltare, pe care se găsește, nu-și poate fixa scopuri ideale, sub formă abstractă, ci scopuri concretizate într'un om sau într'un partid sau într'un semn al partidului. Și nici nu așteaptă ca omul sau partidul ales să-și valorifice ideile lui că altul îi ia locul. Dar tocmai această fluctuantă alergare după alte modele, e semnul întregii vitalități a poporului stimulat spre progres.

Inconsecvența poporului aduce foloase și indirect vieții publice: ea silește pe oamenii de stat să găsească noi soluții, ca viața poporului să fie cât mai bine promovată. Ea produce deci o emulație creatoare. E semn de decadență,

când poporul are același fetiș și când așteaptă apatic și încrezător să-i vie salvarea dela cei, pe cari i-a urcat sus și pe cari se teme sau i-e lene să-i mai schimbe.

Analizând pe scurt democrația, sub aspectul ei politic, am constatat că, teoreticește, democrația e o formă de guvernământ, care are menirea să consolideze viața de stat, întemeind-o pe sănătoasa viață a tuturor celor ce compun statul.

Dar și o *stare de fapt* vine să întărească concluzia noastră. Dacă privim evoluția vieții de stat la orice popor, constatăm că oriunde democrația a fost puternică, statul s'a găsit în stare de înflorire. Voiu lua un exemplu din istoria universală și altul din istoria națională. Ceiace a permis imperiului roman să stăpânească atâtea alte popoare, e tocmai faptul că se conducea democratic. Imperiul a început să decadă din momentul în care împărații, deveniți despoți, n'au mai făcut apel la concursul poporului.

Dar foarte întemeiate date, găsim în istoria noastră națională; mai ales în istoria Moldovei. Până să se formeze clasa boerească, care și-a asumat și întreaga conducere politică, Moldova a cunoscut cele mai strălucite zile. Boerii și-au pierdut treptat, treptat, virtuțile războinice și virtuțile morale în genere, iar poporul nu mai putea constitui rezervorul de reîmprospătare și nici nu mai simția legătura sfântă cu pământul și datoria de a-l apăra — pământul care nu le mai aparținea decât pentru muncă.

Dacă vom analiza conceptul de democra-

ție, din punct de vedere social, vom găsi și mai puternice argumente, spre a-i aprecia valoarea și vom găsi în acelaș timp și direcțiile pentru alcătuirea unui sistem de educație democratică.

Două principii de bază caracterizează democrația socială: *principiul libertății și principul egalității*.

Esența democrației stă în primul rând, în *gradul de libertate*, care se dă oricărui cetățean de a urca cele mai înalte trepte sociale, la cari îi dau dreptul aptitudinile sale.

În sistemul social democratic, deosebirile de clasă, de avere, de naștere, sunt desființate. Oricine poate ajunge în elita societății, dacă e competent. În democrațiile ideale, competența e criteriul selecționării valorilor. Dar aceasta înseamnă că nu ajung toți în elită, de oarece nu toți sunt în aceeaș măsură competenți. În democrațiile antice, în cari principiul libertății era înțeles în sensul că toți au dreptul să ajungă în elită, se alesese alt criteriu, al vârstei. Elita o constituia sfatul bătrânilor, și cum nimeni nu poate pune piedică mersului vârstei, toți dela o vârstă anumită intrau în elită. Se socotia, cu drept cuvânt că vârsta matură e și un semn al înțelepciunii, datorită experienței, iar viața de stat din antichitate nu era atât de diferențiată ca viața de stat modernă. Vârsta era suficientă, spre a da omului puțința să rezolve puținile probleme ce se nășteau. Cu diferențierea funcțiilor în stat și cu mărirea statului, maturitatea de vârstă s'a dovedit insuficientă. Acesteia i-a luat locul maturita-

tea intelectuală, realizată printr'o serioasă și diferentiată pregătire.

Spre a se ajunge la adaptarea acestui criteriu, a trebuit să se scurgă multă vreme și să se verse prin revoluție mult sânge. Fiindcă cel mai bine pregătit nu poate fi decât cel care moștenește o avere însemnată și o tradiție culturală în familie, s'a ajuns să se recruteze elita din clasele de sus. Cei de jos, oricât ar fi fost de excepțional dotați, nu puteau niciodată aspira să ajungă în elită.

Bogăția și tradiția familiei, e adevărat că înlesnesc dezvoltarea dispozițiilor naturale : ca o plantă sănătoasă, care se dezvoltă în pământ bun și în mediu prielnic. Dar natura își împarte însușirile nu după considerente de familie sau bogăție. Incât în însuș interesul societății e de a nu se lăsa atâtea însușiri bune risipite în clasele de jos să se piardă prin necultivare.

Spiritele luminate, ale veacului revoluției franceze, cari propovăduiau cu entuziasm principiul libertății în recrutarea elitei, au documentat pretenția maselor cu argumente impresionante. Așa Rousseau, d'Alembert, Diderot și toți enciclopediștii. Dar mai ales Voltaire producea mult sânge rău nobililor. A rămas celebră plastica ripostă dată de Voltaire celor ce susțineau criteriul nașterii în selecționarea elitei, «da, am admite aceasta, spunea Voltaire, dacă s'ar face dovada că nobilii se nasc, în deosebire de ceilalți oameni, cu pinteni. Atunci ne-am convinge și noi că natura i-a destinat să ne conducă».

Intr'o societate democratică deci principiul li-

bertății se impune cu necesitate. E libertatea care se dă tuturor cetățenilor capabili să pătrundă în elită, pe bază de pregătire. Și cum această pregătire nu o poate face nicio altă instituție mai bine decât școala, iată pentru ce școala, în regimul democratic, se ridică pe primul plan de atenție.

Un al doilea principiu de temelie al democrației e *principiul egalității*. Și acest principiu a fost în diferite feluri înțeles. În epoca de afirmare violentă a democratismului, când au fost enunțate «drepturile omului», în acea minnată «declarație a drepturilor omului» a revoluției franceze, se credea că toți oamenii se nasc dela natură egali și că numai diferențele de avere și de creștere îi fac să se deosebească unii de alții. Dacă toți ar trăi în aceleași condiții, egalitatea ar fi perfectă. Și primele realizări sau proiecte ale comitetului revoluționar francez sau ale convențiunii au fost concepute în umina principiului egalității perfecte. În curând însă s'a observat că nu poate fi vorba de o egalitate perfectă, că natura nu e în aceeaș măsură de darnică cu toți indivizii, cari compun societatea și că aceste diferențieri se constată chiar și în sânul aceleiași familii, care oferă membrilor ei aceleași condiții de dezvoltare și în mare măsură aceeaș hereditate.

Corectarea principiu'ui egalității s'a făcut în sensul că trebuie să se ofere egale condiții de dezvoltare tuturor celor ce trec prin școală, rămânând ca treptat, treptat, prin educație, să se selecteze elita. Dar în acest caz este o elită a meritului, nu a întâmplătoarelor condiții de naștere.

În lumina acestor principii ar fi urmat să se desvolte școala românească. Dar ea s'a desvoltat nu după principiile înscrise în legile școlare, ci s'a orientat după structura reală a societății noastre.

Structura școalei noastre era burgheză, nu fiind că societatea noastră era o societate burgheză, ci pentrucă partidele politice au urmărit, sistematic și consecvent, a-i imprima acest caracter. Oamenii noștri de stat au crezut că pe această cale pot da și țării noastre fațada apusului, pe care îl luau drept model.

Așa se explică pentruce partidele politice dinainte de războiu și-au îndreptat toate atențiunile numai spre oraș, lăsând cu totul în părăsire satele noastre.

Acelaș lucru s'a petrecut și pe domeniul școlar. Câteva date statistice vor fi concludente.

Din bugetul învățământului primar, se cheltuia foarte mult pentru învățământul primar urban, pus la dispoziția clasei burgheze.

În 1865, statul cheltuia 69% din bugetul învățământului primar pentru școlile primare urbane și numai 31% pentru cele rurale.

În 1895—1896, bugetul școalelor primare rurale ajunsese de-abia la 52%, deși populația rurală reprezintă 82% din populația țării.

Statul român s'a sprijinit în desvoltarea lui pe un fundament social foarte subțire.

Ideile de libertate și egalitate, pe cari le adoptaseră și oamenii noștri politici, nu reprezentau forțe active în viața noastră socială.

În această anemică atmosferă democratică s'a dezvoltat școala noastră până la războiu.

O cercetare a structurii partidelor politice de la noi înainte de războiu ne va arăta și mai limpede constatarea.

II. Partidele politice și școala. Partidele politice la noi s'au născut din partidul național, care își are rădăcini adânci în întreaga istorie a neamului nostru. Urmărind istoria partidelor politice, urmărim istoria însăși a neamului ¹⁾.

Prima manifestare politică a poporului nostru s'a concentrat în partidul național, care manifesta tendința către emancipare. Cea dintâiu isbândă a Românilor pe domeniul politic a fost răsturnarea domniei fanariote.

Prin contactul cu Francezii, au fost adoptate și ideile de libertate și egalitate ale marelui revoluționar.

Prin influența acestor idei, luptele s'au transpus și pe domeniul social. Prima mișcare de acest gen a fost făcută de către boerii cei mici contra celor mari în Moldova.

O altă influență a acestor idei a fost determinarea mișcării pentru îmbunătățirea soartei țărănilor. Țăranii au început să-și dea seama de starea de nedreptate și să încerce să lupte și contra boerilor mari și contra celor mici. Revoluția lui Tudor Vladimirescu însemnează primul semnal.

1) A. D. Xenopol, *Istoria partidelor politice la noi*. București.

Ideile de libertate și egalitate, cu farmecul ce-l exercitau asupra unor spirite dornice de învoire, au dus la sciziunea partidului național în: conservatori și liberali.

Partidul conservator a fost alături de cel liberal în toate mișcările naționale. El se arăta ostil, oridecâteori se manifestau revendicări de ordin social, cari le turburau interesele. Câteva cuvinte exprimate de Mihail Sturdza, conservator pur, indică structura psihologică a conservatorismului: «cum se pot cere schimbări în organizarea unui stat, căreia succesiunea veacurilor i-a întipărit un caracter neschimbător?».

Atât de ostili erau conservatorii mișcărilor de ordin social, încât când s'au convins că înapoia ideilor naționale se ascund scopuri de transformare socială, au desființat învățământul național spre a astupa «isvorul ideilor răsturnătoare».

Aceeaș tendință contra țăranilor s'a manifestat la 1848, în divanurile adhoc și cu ocazia tratatului din Paris.

De un început real de democratizare nu se poate vorbi decât de pe timpul lui Cuza. Când Mihail Kogălniceanu a vorbit la Academia Mihăileană despre drepturile țăranilor asupra pământului, pe care-l muncesc, i s'a desființat catedra, iar când un altul a recitat cu prea multă pasiune o poezie a lui Asaki «Nobili plini de îngâmfare», a fost oprit de a mai continua.

Prin lovitura de stat, Cuza, încercase și crearea instituțiilor democratice, dar prin Constituanta dela 1866, conservatorii și-au rezervat mari pri-

velegii politice prin faptul că reprezentarea în parlament era a marelui proprietăți, în deosebi.

Pe această linie s'a menținut partidul conservator până la războiu, când noile împrejurări i-au grăbit desființarea.

Partidul liberal e, de fapt, continuarea celui național. Sub acest nume însă de «partid liberal» e cunoscut mai ales după 1866. Structura partidului liberal o formează ideea de libertate și egalitate sub raportul concepției; ca stare de fapt lupta între boerii mari și mici pentru egalizare.

Ideile liberalilor au găsit un sprijin puternic în Cuza și Kogălniceanu. Dar pe când liberalii căutau să se introducă mai mult drepturi formale de libertate și egalitate, Cuza urmărea realizări.

Aceasta a și dus la răsturnarea lui Cuza, dar reformele lui n'au mai putut fi înlăturate.

Atitudinea partidelor pe domeniul social se răsfrângea, la fel, și pe domeniul școlar.

Pentru prima oară la noi în țară, se înscrie principiul obligativității și gratuității învățământului primar în legea promulgată la 1864.

Dar această lege nu poate reflecta stările politice dela noi. Era o lege copiată după cele apărute. Împrejurările, în cari s'a făurit această lege, sunt povestite de V. A. Ureche: «Crețulescu, care elaborase legea împreună cu Bozianu, Boerescu și Odobescu, a arătat lacunele legii domnitorului Cuza; iar Vodă a răspuns: Suntem în preajma când se adună Camera și dictatura încetează; nu vreau să se zică de țară că am uitat școlile în timpul dictaturii; să se promulge legea

și se vor modifica la timp în părțile, unde vom vedea că nu e suficientă».

Nici până azi principiul obligativității și gratuității învățământului primar nu a putut fi aplicat. Sunt atâția copii, cari rămân în afara școlii, iar dintre cei cari vin, puțini pot urma școala în bune condițiuni.

Reformele școlare mai mari, cari reflectă atitudinea partidelor politice față de școală sunt următoarele:

1. Proiectul din 1886 a lui *Sturdza* (liberal).
2. Reforma din 1891 a lui *Maiorescu* (conservator).
3. Legea din 1893 a lui *Take Ionescu* (conservator).
4. Legea din 1896 a lui *Petre Poni* (liberal).
5. Legea din 1898 și următorii a lui *Haret* (liberal).

Doctrina liberală începe să se precizeze abia la 1886. În expunerea de motive a legii lui *Sturdza* găsim câteva pasagii, cari în spiritul lor le găsim în toate expunerile de motive ale miniștrilor liberali. Voiu cita un pasagiu caracteristic:

«Școala este o instituție publică organică, cu un singur fundament : *statul* ; un singur și unic scop : *întărirea și asigurarea lui în viitor*. Prin urmare, școala care formează temelia educațiunii cetățenești, trebuie să trezească, să desvolte și să întărească conștiința națională; ea trebuie să sădească în sufletele viitorilor cetățeni sentimentele dragostei de țară și să desvolte solidaritatea

celor de un sînge și de o limbă, pentru întărirea țării și a neamului.

Din această concepție, rezultă că învățămîntul e un drept și o datorie a statului. Statul își ia prerogativa de a dispune de învățămînt, de a-l administra și conduce. Școala devine astfel un element integrant al statului. Statului îi revine sarcina să asigure aplicarea obligativității și să procure mijloacele necesare pentru dezvoltarea și buna funcționare a ei».

În acest spirit, e alcătuită legea lui Poni din 1896, a lui Haret din 1901, 1903, 1908 și 1909 și a d-lui Dr. Angelescu din 1924 și 1928.

Dar împotriva acestei concepții iau atitudine conservatorii. Lupta între cele două concepții se poate urmări în discursurile politice ale lui *Titu Maiorescu*.

Partidul liberal cerea o școală la nivelul școlii occidentale. Maiorescu credea că aceasta e cu neputință, de oarece școala face parte integrantă dintr'un întreg organism și nu poate fi ea mai înălțată decât statul întreg.

Liberalii considerau școala funcție socială, iar conservatorii oglindă a societății. *Liceul real* al lui Titu Maiorescu se susține că e determinat de noua structură economică. Se făcuse în 1875 o convenție comercială cu Austria. Trebuia o altă structură a liceului. Iată cum argumentează: «Nu e vorbă și în liceele clasice se învață științele exacte, dar se învață mai ales limbile și literaturile antichității clasice și tocmai acestea dau direcția caracteristică. În asemenea școale, tinerețea,

adolescenței între 14 și 18 ani, se încălzesc mai ales cu operele poetice ale lui Homer, Virgil și Horațiu și cu scrierile istorice ale lui Herodot, Titu-Liviu și Tacit, o întreagă literatură veche foarte importantă pentru cultura umanitară, dar ca rezultat o tendință a tinerimii tocmai spre lucrări literare, spre lucrări de carte, spre interpretări de texte, spre o activitate oarecum artificială, fără o privire mai practică asupra naturii, asupra pământului țării noastre cu comorile lui.

Astfel din școalele noastre secundare și superioare au eșit până acum mai numai legiști, profesori și funcționari...

Se cere dar ca afluența sau curentul tinerimii școlare mai înaintate, care până acum era îndreptat spre o singură direcție preponderantă, aceea a clasicismului, să fie împărțit în două: o parte să rămâe a clasicismului, iar cealaltă parte să fie impulsionată spre studiul naturii, a comoarelor ei, a mijloacelor de a le scoate și de a le prelucra întru producerea și sporirea avuției naționale»¹⁾.

Din aceste rânduri, se poate constata viziunea clară, pe care o avea Maiorescu asupra învățământului tehnic profesional.

De școala poporului s'a interesat foarte puțin. Singura reformă, care merită a fi menționată și care reflectează structura partidului conservator, e prevederea legii sale din 1891 în privința învățământului religios.

Iată cum argumentează Maiorescu necesitatea

1) *T. Maiorescu, Discursuri parlamentare, 1892, pag. 140.*

de a se întări învățământul religios în școala primară: «Totuș rămâne adevărat că în cazurile importante ale vieții, țăranul astăzi ca și înainte se adresează după toată deprinderea spiritului său, după tot obiceiul strămoșesc, la biserică, la botez, la cele mai multe cununii, la moarte, la marile sărbători, țăranul vine la biserică și dovedește simțul religios.

Iată deci un simțământ ideal, pe care îl găsim încă viu în inima țăranului și prin care trebuie să apropiem școala de sat, dacă voim să-i dăm o putere sufletească așa încât țăranul din adevăratul lui interes să o îngrijească și să o susțină.

Dacă este așa, dacă găsim încă vie o realitate de simțământ religios la țărani, acesta trebuie întărit și trebuie îndreptat spre întărirea învățământului.

Trebuie să alipim școala de biserică, dând posibilitatea ca preotul, pedagogicește pregătit, să fie și învățător»¹⁾.

Atitudinea lui Maiorescu față de învățători dovedește și mai bine doctrina conservatoare. E de părere că învățătorii nu trebuie să fie inamovibili, de oarece au concepții socialiste, căutând să lumineze poporul, la alegerile comunale, cu teorii, pe cari ei nu le înțeleg.

Dar atitudinea doctrinei conservatoare apare mai limpede prin reforma din 1893 a lui *Take Ionescu*. Prin reforma sa, școala rurală e împăr-

1) *Titu Maiorescu*, Discurs asupra reformei instrucțiunii publice, rostit în Senat în ședințele dela 12, 13 și 14 Febr. 1891. Pag. 82.

țită în trei categorii: școala rurală cu două clase pentru cătune; cu patru pentru comune și cu cinci pentru comunele mari, fiind egală cu numărul de clase ale școalei urbane.

Legea liberală a lui *Poni* din 1896 repară nedreptatea făcută școalei rurale.

În acelaș timp ia măsuri pentru înmulțirea școalelor.

Cu *Haret*, începe o epocă fericită pentru școală, chiar și pentru cea rurală.

Despre concepția și acțiunea lui *Haret*, ne vom ocupa în altă parte.

Am înfățișat câteva aspecte ale atitudinii partidelor politice față de școala poporului, în deosebi.

Constatările asupra vieții interioare a școalei ne vor dovedi și mai bine caracterul strein de făptura neamului nostru al școalei românești.

III. Constatări asupra școalei românești.

Războiul a creat și în fapt condiții favorabile pentru dezvoltarea școalei și îmbunătățirea sistemului educativ. Ar fi fost momentul cel mai prielnic de experimentări pedagogice. Dar în tendința de unificare grabnică s'a ajuns la formularea unui sistem școlar, care corespundea cerințelor pedagogice, dar care nu s'a putut adapta realității.

Este, de sigur, de admirat, avântul în acțiunea pentru construcții școlare. S'a realizat într'un

deceniu ceceace nu s'a realizat în cinci. Și în această privință mai este încă mult de făcut ¹⁾).

Este, de asemenea, impresionantă și avalanșa tinerilor către învățământul secundar și superior. Aveai impresia că întregul popor se trezește la contactul cu cultura. Dar realitatea a dovedit că propriu vorbind nu se urmăria aceasta. S'a produs un adevărat exod al celor mai bune elemente dela sate către oraș. Și procesul acesta a fost determinat nu de atracția firească, pe care o exercită orașul asupra elementelor mai răsărite dela sate, ci în primul rând de cultura școalelor noastre. Școala noastră și după războiu ca și înainte de războiu a urmărit crearea unei pături burgheze, desrădăcinând pe tineri din mediul lor natural de viață și transpunându-i în lumea unei culturi generale, a cărei putere de influențare se socotea miraculoasă.

O politică rațională, care să se dirijeze după necesitățile societății noastre, nu s'a urmat. Școala, în întregime, dela cea primară, care se orienta după necesitățile școalei secundare, până la universitate, inclusiv cele tehnice, aveau drept scop principal formarea cadrelor vieții noastre sociale. De necesitățile vieții practice, precum și de alcătuirea unor programe de activitate, care să pre-gătească în acest scop nicio școală nu se preocupă.

1) A se vedea: *D. Gusti*, Un an de activitate la Ministerul Instrucției și *I. C. Petrescu*, Introducere la Anuarul Învățământului Primar, 1933.

Criza școlii românești este o criză structurală: ea nu e adaptată societății românești.

Problema școlii românești nu se poate rezolva printr'o politică orientată după elementul cantitativ și după considerații de moment. Inființări și desființări de școale, din considerația puterii de absorbție a aparatului de stat, mutarea centrului de gravitate dela școalele teoretice spre cele tehnice în scopul îmbunătățirii vieții gospodărești a statului, sunt încercări, cari nu rezolvă problema pregătirii tineretului nostru, atâta timp cât nu se schimbă structura însăși a școlii.

Dar nici aceasta încă nu e de-ajuns. Funcția școlii nu e detașată de celelalte funcții ale vieții sociale. Ea se valorifică numai în momentul când și celelalte funcții sunt dirijate după un plan unitar, urmărind acelaș scop.

Să analizăm de ex. raportul între funcția economică a statului și funcția educativă. Spre a înviora viața economică, se cere școlii o orientare practică. Ea va avea rolul de a pregăti elemente, cari să poată efectiv contribui la ameliorarea acestui domeniu.

Să presupunem cazul cel mai bun: că Ministerul de Instrucție ar înființa foarte multe școale practice de toate categoriile. Să presupunem chiar că programa acestor școale ar fi, în adevăr, alcătuită după cerințele vieții practice. Criza școlară n'ar fi înlăturată nici în acest caz. Și-ar schimba numai fața. În loc de titrați de cultură generală fără posturi, am avea absolvenți ai școlilor practice fără puțința de a lucra sau fără

putința de a-și asigura existența prin muncă trudnică în gospodărie, în atelier sau în comerț. Atâta timp cât activitatea pe domeniul economic nu produce echivalentul just al muncii, absolenții școalelor practice vor fi atunci ei siliți să bată la ușile administrațiilor publice pentru obținerea unui post. O reformă, chiar cea mai fericită, a școalelor practice, nu poate da rezultate, atâta timp cât nu se produce, concomitent, și reforma economiei naționale.

În acest sens și în acest cadru trebuie analizată și rezolvată problema educației.

Cel care a înțeles-o astfel și care a încercat s'o și rezolve, a fost *Spiru Haret*.

Rezultatele acțiunii sale în conducerea școalelor se explică prin această largă înțelegere a problemei educative, pe care ne-o expune în «*Mecanica socială*»¹⁾.

Există, susține Haret, o analogie între prefacerile societății și schimbările de poziție a corpurilor unilaterale. În mecanică, mișcarea corpurilor unilaterale se determină prin unele figuri fixe din spațiu, având planuri fixe perpendiculare. Determinarea stării sociale a unui individ depinde nu numai de trei elemente, ci de mai multe, pe cari Haret le denumeste cauze și cari contribuie la formarea și dezvoltarea individului și a societății. Aceste cauze le clasifică Haret în trei mari grupe: cauze de ordin economic, intelectual și mo-

1) Tradusă din limba franceză și publicată în «*Analele Academiei Române*», din 1911.

ral. Tot așa precum se determină spațiul prin trei dimensiuni, se determină și un spațiu social ale cărui dimensiuni sunt cele trei elemente: intelectual, moral și economic.

Iată cum analizează Haret cele trei categorii sociale.

Gradul de fertilitate a solului, condițiile climatului, înlesnirea comunicațiilor, bogățiile naturale ale țării, aptitudinile populației pentru comerț și industrie, vigoare fizică, oarecari prescripții religioase ca cele cari regulează regimul alimentar și zilele de odihnă, condițiile mai mult sau mai puțin normale ale dezvoltării copilului, natura relațiilor existente între factorii, cari regulează munca, repartiția bogățiilor la un moment dat, războaiele, epidemiile, alcoolismul, noile invențiuni, toate cauzele cari influențează asupra înmulțirii populației, iată, între atâtea altele, cauzele cari conlucrează la delimitarea stării economice a unei societăți.

Între cauzele de natură intelectuală avem gradul de inteligență și natura aptitudinilor intelectuale ale populației, gradul de instrucție, numărul și valoarea instituțiilor sale culturale, dezvoltarea științelor și artelor, frecvența apariției omului de geniu sau de talent.

Iar între cauzele morale: prescripțiile de natură morală ale religiei, principiile legislației civile, instituția familiei și modul său de constituire, gradul de îngăduință sau de violență naturală a temperamentului națiunii, obiceiurile sale mai mult sau mai puțin pure, etc.

Haret a înțeles funcția pedagogică în tot complexul, nu numai în manifestările ei din cadrul vieții de școală.

Activitatea economică, culturală, desfășurată, atât de impresionant, de învățător la sate era răsfângerea acestei concepții pe domeniul educativ, datorită impulsului viguros dat de către Haret.

Școala totuși n'a dat rezultatele așteptate. Și din pricină că instituțiile economice și cele sociale — cari formau ambianța școlii — se ridicau pe alte baze decât cele firești neamului nostru, dar și din pricină că școala însăși, în structura ei intimă, nu era organizată după nevoile neamului nostru.

S'au obținut numai fructele, cari se pot obține dela o plantă exotică sădită în seră. Sub bagheta conducătorilor de școală ca Haret, ea a înflorit, evident, dar florile ei se ofiliau, de îndată ce erau scoase în atmosfera reală a țării noastre. Satele au continuat a trăi aceeași viață. Intre școală, care și prin construcția ei burgheză indica spiritul acțiunii, și sat era o completă dizonanță. Streină ca arhitectonică, școala se ridica mândră în mijlocul unui sat cu colibe acoperite cu stuf. Și tot astfel, streină de sufletul poporului, educația nu avea niciun ecou în viața satului, de oarece niciun ecou din viața satului nu răsuna în școală.

Dar aceste constatări au devenit banale. Nu voi mai stărui asupra lor. Literatura pedagogică dela noi are pagini frumoase, în această privință.

De-asemenea nu voi stărui nici asupra datelor statistice, cari arată creații numeroase în școală și în legătură cu ea, spre a înviora sistemul educativ.

Evident, o școală care are bibliotecă, muzeu, material didactic, casă de economie, diferite cooperative, cantină, farmacie, grădină școlară, are mai multe posibilități de influențare decât alta lipsită cu totul de ele.

S'au cheltuit sume mari pentru aceste dotații. Dar rezultatele educative au fost foarte slabe, din pricină că și acestea erau folosite pentru întărirea aceluiaș spirit strein, care predomină în școală.

Reforma trebuie să se săvârșească în scopul naționalizării școlii — ca să determin cu un cuvânt direcția ei.

IV. Principii noi de reformă a școlii românești.

1) Sunt câțiva ani numai de când corpul didactic dela noi a început să se familiarizeze cu *principiul regionalismului educativ*. De unii, a fost considerat ca principiu de metodă. E un termen nou, s'a susținut, dat intuiției. Sub acest aspect l-au acceptat fără vibrația adusă de adoptarea unui nou instrument de lucru.

Alții l-au privit drept principiu de program. Și aceștia l-au adoptat cu aceeaș convingere că nu revoluționează nimic. Inițierea, prin excursii, asupra mediului înconjurător al școlii e prevăzută și de programa dinainte de războiu. Ce-areduce nou regionalismul, s'a întrebat educatorul

conștiincios ? Și după o sumară analiză, și-a continuat activitatea pe vechile făgașuri.

Fenomenul e explicabil din punct de vedere psihologic. Omul își îmbogățește conștiința, integrând materialul nou celui vechi. Conținutul de conștiință deformează realitatea. Ea apare fiecărui diferit, după cum diferite sunt și conținuturile de conștiință. Noul vine să turbure catapetezmele gândirii. Nu se poate accepta cu înlesnire. Ciocnirea se produce în mod inevitabil și durează până când conștiința acceptă noul element și-l integrează ei.

Principiul regionalismului a fost acceptat fără ezitări, fiind identificat cu alte principii mai vechi. Așa s'a petrecut la noi ca și în alte părți.

Dar regionalismul e mai mult decât un principiu de programă sau de metodă. El tinde la reforma spiritului însuș al școlii.

Pentru susținerea acestei noi direcții, mă voiu sprijini în deosebi pe stări de fapt ¹⁾.

Cine cunoaște viața satelor noastre, constată diferențieri destul de accentuate între ele. Fiecare își are specificitatea sa. E un spirit colectiv, care se naște ca rezultat al tuturor manifestărilor sociale. E greu, de multe ori, să arăți, prin analiză intelectuală, în ce constă această specificitate.

În aprecierea acestei atmosfere, poți să te sprijini mai mult pe intuiție decât pe rațiune. Sunt

1) A se cerceta privirea teoretică în lucrarea mea «Regionalismul ducativ» tipărită în 1931.

atâtea elemente cari au contribuit la formarea acestui spirit: tradiții, ocupația predominantă a locuitorilor, nivelul lor de cultură, confesiunea lor, mediul geografic, faptele istorice, etc.

Precum se realizează în sufletul individual o unitate de conștiință, tot astfel se realizează într-o colectivitate stabilă o unitate de cultură. Această unitate de cultură explică toate manifestările colectivității.

Pe acest temei psihologic și sociologic se poate sprijini și educația, care în acest caz capătă numele de *localistă*.

Manifestările colective dintr-o localitate nu sunt însă suficiente pentru a grăbi procesul de integrare a individului în viața de stat. Și nici nu reprezintă toate caracteristicile, cari se pot produce numai într-o colectivitate mai mare, cum e regiunea, care se dezvoltă sub imperiul aceluiași determinante.

A forma pe tineri cu materialul, pe care, din belșug, îl oferă regiunea respectivă, înseamnă a le grăbi procesul de dezvoltare, materialul regional având afinități cu sufletul lor. Și e mai cult omul, care are înțelegerea deschisă pentru tot ceace e în jurul său, decât cel care știe din cărți ce se petrece în țări îndepărtate.

Pe astfel de cale educativă, elevul se va simți mai strâns legat de mediu. Deci va fi mai bun Român decât formându-l printr-o cultură unitară, o cultură generală, care îl desrădăcinează spiritualmente de mediu.

În acest mod și forța de creație va fi mai bine

cultivată, întrucât materialul de cultură astfel selectat, se va asimila cu înlesnire și va declanșa mari forțe de exprimare personală și variată. În felul acesta elevul va fi mai bine pregătit pentru orice studiu științific.

Dar aplicarea principiului regionalist în școală aduce după sine și satisfacerea altor principii: *adaptarea la viață, practicismul și activismul.*

Din momentul, în care școala dă elevului metoda de a cunoaște regiunea sub toate aspectele ei, îi înlesnește și adaptarea, în primul rând la viața regiunii respective, dar îi ascute și-i întărește puterea de adaptare la orice realitate.

Educația regionalistă este și practică. Ea deține pe elev în primul rând cu ocupația predominantă a regiunii și-i prilejuește obținerea cunoștințelor, pe cari le poate aplica în viață.

Educația regionalistă este și activă. Cunoștințele nu se comunică de către învățător, ci le cercetește elevul însuși prin propria sa activitate, printr'o activitate serioasă și variată.

Procedându-se astfel, se realizează și un spirit specific fiecărei școale, spirit care rezultă din ocupația predominantă în regiune și din toate elementele de cultură ale acesteia.

Inercarea alcătuirii unei programe călăuzită de principiul regionalist s'a făcut sub ministeriatul d-lui profesori *D. Gusti și Petre Andrei.*

Reproduc câteva pagini din proiectul de programă pentru învățământul primar, care era un frumos început de realizare în această direcție.

CLASA II-a ELEMENTARĂ

a) Toamna și începutul iernii până a Crăciun

1. *Cunoașterea mediului natural și social. Satul*¹⁾. Vizitarea satului și partea lui locuită, notându-se părțile din care este alcătuit. Schița sumară a satului, fără a face însă un plan propriu zis.

Orientarea fiecărei părți a satului în raport cu școala. Cu această ocazie se repetă punctele cardinale și notarea lor pe plan.

Excursii împrejurul satului. Diferite forme de relief: câmpie, movilă și deal (eventual și muntele dacă satul este într-o regiune muntoasă). Ape curgătoare și ape stătătoare: izvor, pârâu, râu, baltă, lac, fluviu și marea (dacă este cazul). Malul drept și malul stâng al apelor curgătoare.

Cunoașterea intuitivă a plantelor care cresc în satul natal și a fructelor lor.

Pădurea ca unitate de viață, fără a se trata despre fiecare arbore în parte. Viețuitoare care trăiesc în pădure și în preajma satului: vrabie, cioară, uliu, cucuveaua, epurele, vulpea, lupul, ursul. Copiii vor trebui să aibă o idee generală bazată pe intuiție, despre mai toate animalele sălbatice din localitatea sau din pădurea din apropiere. Modelarea lor din pastilină sau lut. Desen liber și după modelul dat de învățător, în spirit copilăresc.

Lupta omului împotriva animalelor sălbatice din localitate.

Obiceiurile de Crăciun din satul natal. Copiii vor ști doar să le cunoască, în ordinea în care se succed de sărbători și să le descrie atât cât pot înțelege.

2. *Aritmicită.* Probleme din vieța de toate zilele, pentru revderea materiei din cl. I-a (adunări și scăderi în cercul numerelor 1—100).

Adunări și scăderi repetate ($7+7+7=21$; $24-8-8-8=0$). Ideea de înmulțire și împărțire. Probleme și exerciții pentru deprinderea acestui fel nou de calculare.

Numărări înainte și înapoi din 1 în 1, 2 în 2, 3 în 3, 4 în 4, și

1) Despre oraș se va preda în acelaș mod, potrivit, negreșit, mediului.

5 în 5. Între 1 și 50. Tabla înmulțirii cu 1, 2, 3, 4, 5. Toate înmulțirile se predau pe un material bogat intuitiv. Împărțirea se face paralel cu înmulțirea, pentru a se vedea legătura între ele ($63 : 7 = 9$; $7 \times 9 = 63$ etc.). Probleme aplicative.

Tabla înmulțirii și împărțirii cu 6, 7, 8, 9 și 10. Probleme aplicative.

Revederea înmulțirii și împărțirii între 1—100. Probleme referitoare la diferite vânzări pe care le face săteanul toamna. Probleme cuprinzând adunări, scăderi, înmulțiri și împărțiri. Elevii vor compune ei însăși asemenea probleme. Aceste probleme nerezolvate vor fi mai întâiu discutate în clasă și celor mai bune li se vor fixa forma definitivă. După aceea se vor da spre rezolvare întregii clase.

3. *Limba maternă.* Compuneri cu subiect din viața satului (respectiv a orașului). Primele compuneri se vor face după imagini: 3—6 tablouri reprezentând aceeași acțiune în desfășurarea ei (film). Pentru fiecare, elevii vor găsi propozițiunea cea mai potrivită, după ce mai întâiu, negreșit, vor fi copiat desenul pe caiet. După ce toate tablourile au fost reproduse și dedesubtul lor scris propozițiunea respectivă, se vor aduna la un loc toate propozițiunile, fără tablouri. Se vor alcătui filme și de către elevi, conduși de învățător, după o poveste simplă povestită în prealabil.

Scurte descrieri după tablouri: 2—3 propozițiuni, în care elevii să spună simplu ceea ce observă.

Bucăți de lectură, ilustrate, cam o pagină cu ilustrație cu tot. Elevii se vor referi la viața dela țară pentru sate și la oraș pentru orașe: descrieri și povești despre relieful pământului, ape, pomi roditori, animale sălbatice. Bucățile să fie astfel aranjate, încât să se poată observa trecerea dela toamnă la iarnă.

Scurte poezii cu același conținut.

Noțiuni de gramatică se vor da paralel cu lectura. Despre propozițiune. Despărțirea propozițiunilor în vorbe, silabe și sunete.

Exercițiul de scriere corectă; se copiază din carte, se observă cum s'a scris fiecare propozițiune și cuvânt, se dictează același fragment care s'a copiat și apoi se cercetează colectiv. Odată la 2 săptămâni se dictează și se iau caietele acasă pentru a fi corectate individual. Se insistă asupra despărțirii cuvintelor în silabe la finele rândului.

4. *Educația fizică și estetică.* Repetarea cântecelor, jocurilor și

dansurilor din anul precedent. Un joc însoțit de melodie și cuvinte.

Două cântece despre vieța dela sate, potrivite anotimpului.

Repetarea horei învățată în anul precedent și adăugarea de figuri noi, dacă hora a fost prea simplă.

Exerciții de ordine. Ordinea în mers. Se vor observa ca elevii să capete un mers ordonat, fără a se cere însă și cadența militărească; exerciții de alergare pe distanțe mici cu grupul întreg și individual (de întrecere).

Aranjarea și împodobirea clasei. La începutul anului vor fi înțrebunțate obiecte rămase din anul trecut. Treptat, treptat acestea vor fi înlocuite cu modelaje, desene și foi scrise în anul curent.

5. *Incheierea primei perioade a anului; sărbătoarea datinelor; muzeul clasei (completarea lui cu obiecte din anul curent), expoziția clasei cu modelaje, desene și modele de scris din această primă perioadă.*

b) *Iarna și începutul primăverii până la Paște*

1. *Cunoașterea mediului natural și social. Satul. Preumblări prin sat. Se vor lua note de toate ulițele cu tot ce se găsește mai important pe ele (în oraș se vor nota numai străzile principale).*

Planul satului. Se vor desemna toate ulițele și pe ele, cu semne convenționale, se vor nota, biserica, piețe, oboare, fântâni, etc.

Modelarea planului satului din lut sau plastilină. Elevii vor fi împărțiți pe grupe și fiecare grupă va lucra un plan împărțind munca între elevi după aptitudini. Desenarea, de fiecare copil, pe caletul lui, a planului modelat. Se va desena deasemenea un plan mai mare, în colaborare, care se va expune în clasă. Locuitorii satului (sau ai orașului), după naționalitate, confesiune și ocupație. Magazinele, atelierile și fabricile cele mai însemnate din sat și vieța din ele. Importanța lor. Zile periodice de târg.

Higiiena satului; sfaturi pentru curățenie. Curățenie corporală. Corpul omului și părțile lui mai însemnate. La ce servește fiecare parte a corpului. Simțurile. Modelarea corpului omensc din lut sau plastilină. Desen liber și după model în stil copilăresc.

Ceva din istoria satului. Eroii satului. Legende și povești istorice în legătură cu satul respectiv, povestite pe înțelesul copiilor. Vizi-

țarea și notarea tuturor monumentelor sau locurilor din sat, care au oarecare însemnătate istorică. Desen liber din imaginație după cele povestite.

Oraș și sat: comparație făcută pe baza unei excursii.

2. *Aritmetica*. Probleme și exerciții pentru a se repeta tabla înmulțirii. Exerciții de numărare și scriere a numerelor 1—100, (recapitulare). Sistema numărării decadice. Zecea luată ca unitate.

Numărul 100. Suta luată ca unitate nouă. Numărarea cu 100 între 100—1.000. Exerciții de numărare și scrierea numerelor între 100—200. Aceleași exerciții între 200—1.000.

Recapitularea numărării decadice zece, sută, mie. Exerciții.

Multiplii metrului, ai litrului și ai gramului. Exerciții de transformare din unități mai mari în unități mai mici și de alcătuire de unități mai mari din unități mai mici. Probleme.

Adunarea și scăderea în cercul numerelor 1—1.000. Probleme aplicative de adunare și scădere cu cifre luate din viața de toate zilele a satului. Se va face uz de unitățile de măsură învățate, (metrul, litrul, gramul și multiplii lor). Pe lângă problemele din carte, elevii vor compune și altele din viața părinților lor. Aceste probleme se vor da spre rezolvare întregii clase.

Când se va trata despre corpul omenesc se vor lua diferite măsuri aproximative (pentru un costum de haine, o cămașă, etc.). Se vor socoti metrii, jumătățile și sferturile de metru. Astfel de exerciții se vor face mai ales de către fete.

3. *Limba maternă*. Exerciții de compunere, după metoda întrebuintă și înaintea Crăciunului. Se va încerca o descriere a satului (sau orașului), în propozițiuni scurte și cu expresii simple, înțelese de copii. Lucrarea se va face sub conducerea învățătorului, după planul satului modelat de copii. Ea va fi corectată de mai multe ori și cea mai bună va fi scrisă pe curat, pe foi volante și se va păstra pentru expoziție și biblioteca clasei.

Compuneri scurt după tablouri în scris (filme), desenate de elevi. Compunerile se vor referi la ocupațiile locuitorilor satului, la igienă și la istoria satului. Omul de zăpadă (compunere după o întâmplare reală).

Bucăți de lectură din viața satelor, potrivite anotimpului și regiunii unde se găsește satul natal. Poezii.

Descrierea corpului omenesc și povestiri în legătură cu el. Sfaturi pentru păstrarea sănătății scoase din povestiri alcătuite sau culese în acest scop. Poezii. Părțile principale ale propozițiilor; subiectul și predicatul. Scrierea propozițiilor. Propozițiuni cu același subiect, dar cu predicate deosebite, arătând pe rând fiecare: ce face, ce este sau cum este subiectul.

Dictare, cel puțin de trei ori pe săptămână. Se copiază o bucată scurtă sau un fragment, se observă și se discută pe înțelesul copiilor cum a fost scrisă, se dictează și se corectează colectiv. La două săptămâni corectarea unei dictări, individual.

4. *Educația fizică și estetică.* Repetarea jocurilor, dansurilor și cântecelor relativ la iarnă, învățate în anul precedent.

Un joc nou (mișcări și mimică) însoțit de melodie și cuvinte. Elevii se vor referi la ocupații și întâmplări potrivite anotimpului. Cel puțin două cântece noi, referindu-se la viața satului (respectiv orașului), potrivite anotimpului. Un cântec despre oraș și sat în același timp. Un cântec despre păstrarea sănătății.

Exerciții de gimnastică de cameră: mișcări pentru respirație și încălzit, ușoare lăsări la dreapta și la stânga.

Impodobirea clasei, schimbarea treptată a decorului cu noi lucrări executate de elevi. Îngrijirea ghivecelor cu flori.

Pentru sărbătorile Paștelor se repetă cântecurile de Florii învățate și se învață cel puțin unul nou. Se repetă, pentru a se executa mai bine «Cristos a înviat».

5. *Incheierea perioadei a doua.* Serbarea clasei. Aranjarea muzeului și expoziției periodice a clasei.

c) *Primăvara și începutul verii până la vacanța mare.*

1. *Cunoașterea mediului natural și social. Comuna. Vizitarea satelor care alcătuiesc comuna.* La orașe și în comunele rurale mai mari se vor vizita acele părți care n'au fost încă vizitate.

Planul comunei. Modelarea planului din lut sau plastilină. Lucrul va fi împărțit tot pe grupe, înăuntrul cărora elevii își vor împărți munca după aptitudini. Deasemenea planul modelat, notându-se cu semne convenționale cunoscute, monumentele, piețele, fabricile, fântănele etc. comunei în format mai mare, lucrat de elevii cei mai buni.

Locuitorii comunei după naționalitate, confesiune și ocupație. Târguri periodice și viața lor economică și socială, pe înțelesul copiilor.

Organizarea comunei. Autoritățile comunale: consiliul comunal, primarul, delegația permanentă. Atribuțiile fiecăruia. Ceilalți funcționari și autorități. Datoriile locuitorilor față de autorități.

Excursii în jurul comunei. Pădurea: cunoașterea pădurii din apropiere cu arborii ei (stejarul, fașgul, bradul etc., după regiuni).

Lunca: cunoașterea luncii din apropiere (salcia, plopu, aninul etc.).

Păsări călătoare: barza, rândunica, privighetoarea și cucul.

Balta: șarpele, broasca, lipitoarea. Râul: crapul, știuca, racul, alți pești din râul localnic. Alte vietăți: melcul, păianjenul, șoarecele, li-liacul. Modelarea vietăților învățate în plastilină sau lut. Desen liber de colțuri de natură cu plantele și animalele specifice.

Ceva din istoricul comunei. Vizitarea monumentelor și locurilor istorice din comună. Desen din imaginație după povestirile și legendele istorice.

2. *Aritmetica*. Probleme și exerciții, pentru a se recapitula tabla înmulțirii și împărțirii.

Înmulțirea în cercul numerelor 1—1.000: înmulțirea cu înmulțitorul de o singură cifră: înmulțirea cu înmulțitorul de două cifre: înmulțirea cu 10 și 100. Probleme aplicative. Cu ocazia vizitelor în comună se vor face diferite măsurători și se vor nota diferite date numerice care vor servi pentru alcătuirea de probleme.

Împărțirea în cercul numerelor 1—1.000. Împărțirea cu împărțitorul de o cifră. Împărțirea cu împărțitorul de două cifre. Împărțirea cu 10 și 100 (când numărul se termină cu 0). Probleme aplicative. Probleme cu date din viața reală a comunei. Împărțirea cu rest, dându-se explicații despre rest.

Probleme recapitulative de adunare și scădere, înmulțire și împărțire cu material din viața comunei și a împrejurimilor. Elevii vor compune și singuri astfel de probleme care se vor discuta în clasă. După ce se vor fixa în forma definitivă, se vor da spre rezolvare clasei întregi.

3. *Limba maternă*. Compunere după imagini în serie. Descrierea comunei, după metoda întrebuițată pentru descrierea satului. *Narațiuni* din istoria și legendele satului. În acest scop se poate com-

blna desenul cu compunerea. Se ia de pildă un eveniment sau o legendă. Din aceasta se fixează câteva momente care se desenează liber, de către elevi. Elevii scriu apoi câte ceva, pe scurt, despre fiecare tablou și astfel s'a alcătuit compunerea. După ce lucrarea a fost corectată se poate da din nou să se scrie fără desen.

Scurte descrieri, formate din 3—4 propozițiuni, despre pădure, luncă, baltă și râu. Desenul poate fi și aci insoțitorul compunerii.

Bucăți de lectură, de preferință povestiri, în legătură cu viața și organizarea comunei, datoriile de cetățeni ale locuitorilor, supunerea față de autorități, foloasele autorității. Bucăți în legătură cu viața pădurii, a luncii, a bălților și a râului. Poezii.

Revederea cunoștințelor de gramatică deja învățate. Dictare: copierea unei bucăți, corectarea și observarea felului cum a fost scrisă, dictarea și corectarea ei.

În clasa a II-a se urmărește un citit cât mai curent, fără ezitări, înțelegerea celor citite și povestirea lor în propozițiuni scurte și cu expresii simple cât mai corecte.

La compunere trebuie să deprindem pe copii cu formularea de scurte propozițiuni, așezate în ordinea cerută de claritatea totului. Compozițiile vor fi scurte (câteva propozițiuni) și după puterea copiilor de 8—9 ani.

La gramatică se va urmări înțelegerea noțiunilor ce se predau mai ales în partea lor aplicativă, la scris după dictare sau copiere. Se obține din chiar cl. II-a un scris destul de corect, căci să nu se uite, ortografia și punctuația sunt în primul rând deprinderi, nu cunoștințe teoretice. Pentru aceasta se cere să se facă exerciții cât mai dese, atât de copiere cât și de dictare. Tot ceea ce se lucrează însă trebuie controlat, fie colectiv, fie individual. De aceea lucrările vor fi scurte; atât cât se poate executa și corecta într'o jumătate de oră.

4. *Educația fizică și estetică.* O horă nouă și repetarea celei învățată în anul precedent. Este de recomandat o horă locală, insoțită de melodie locală și de cuvinte adaptate. Elevii execută hora împărțiți în două grupe: unii cântă și alții joacă.

Două, trei cântece noi, potrivite localității și anotimpului.

Colecționarea de frământări de limbă și ghicitori din localitate. Învățătorul și le va scri și în caetul său pentru a face uz de ele în anii viitori și la șezători.

Exerciții de mișcare în aer liber: alergări în grup și de întrecere, jocuri copilărești localnice (gaia, batista, etc.).

În apropierea sfârșitului de an se schimbă decorul care împodobeste clasa cu lucrări noi.

5. *Incheierea anului școlar*: serbarea publică, dată de toată școala, expoziția fiecărei clase cu modelaje, desene și probe de scris: muzeul clasei completat și aranjat.

O îmbunătățire simțitoare a acestei programe s'ar fi putut aduce prin numeroase experimentări, cari s'au și făcut în parte.

Realizarea principiului regionalist nu se obține prin aplicarea unei programe tip, oricât ar fi de bine alcătuită, ci prin inventivitatea și spiritul celor ce-o aplică. Prin școalele de experimentare, prin conferințe și prin cursuri speciale, corpul didactic ar fi fost inițiat în drumurile de realizarea programei și i s'ar fi înlesnit și crearea mentalității favorabile realizării.

Cultura învățătorilor, pe viitor, urma să se schimbe. În școala normală, elevul trebuia deprins cu metodele pentru cercetarea realității. Se puteau crea chiar și școale normale de cultură regională.

Iar la universitate, era prevăzută pentru învățători o cultură specială, după următorul program :

Art. 202. — Învățătorii cu examen de capacitate de la școlile normale cu 8 ani, pot urma, după un examen de admitere, în școli normale superioare pentru învățători.

În centrele universitare se pot înființa asemenea școli a căror durată e de 3 ani. Programul cursurilor acestor școli cuprinde materiile pentru perfecționarea culturii pedagogice și culturii sociale,

în vederea rostului pe care îl are de îndeplinit învățătorul în școală și în mediul social.

I. Materiile de cultură pedagogică sunt :

1) Psihologia copilului și experimentală cu aplicații pedagogice în învățământul primar. Orientarea profesională ;

2) Pedagogia teoretică, practică și socială ;

3) Istoria filosofiei cu lecturi din clasici.

II. Materiile de cultură socială sunt :

1) Sociologia, etica și politica ;

2) Etnografia și antropogeografia ;

3) Economia politică și cooperarea. Elemente de finanțe și statistică ;

4) Știința agricolă, teoretică și practică ;

5) Igiena și medicina socială.

III. Probleme de cultură națională. Literatura, arta și probleme de știință aplicată.

IV. Educația fizică ;

V. Lucrări practice pentru alcătuiri de monografii, muzee, biblioteci, organizări de societăți culturale.

Principiul regionalist se poate aplica, într-o formă mai redusă, și la învățământul secundar.

Dar în acest scop urmează să se facă studii și experimentări, astfel încât caracterul științific al liceului să nu fie turburat.

Deocamdată, prin directive date școalelor secundare, s'a cerut să se aplice principiul regionalist la următoarele obiecte: limba maternă, istorie și geografie, sociologie, psihologie, etică și instrucție civică, economie politică, precum și la obiectele de învățământ artistic.

2) *Principiul programei minimale și al comunităților de muncă.* La orice reformă a programei, s'a stăruit asupra necesității reducerii ei.

Principial, toți sunt de acord, dar când se trece la realizare, membrii comisiunilor de reformă nu uită să prevadă în programă toate capitolele materiilor respective.

Se dau lupte aprinse între reprezentanții diferitelor specialități, pentru predominanța în programă a specialității lor. Cu argumente, se poate dovedi importanța oricărei materii din programă, a oricărei lecții dintr'o materie de învățământ. Unii apelează la argumente de ordin istoric, alții psihologic sau pedagogic.

A acțiunea în acest domeniu se întretine și se susține și de forța asociațiilor profesionale, constituite pe specialități. Evident, sunt în joc și interese profesionale, cari trebuiesc satisfăcute, atâta timp cât nu se clatină fundamentele programei. Dar nu acestea trebuie să hotărască. Predominanța unui obiect sau mai multor obiecte de învățământ în programă e determinată de cauze mult mai adânci. În programa școlară, trebuie să se reflecte în mare măsură direcția societății, interesele și înclinările ei pentru un anumit gen de activitate.

E drept că aprecierea direcției, spre care se îndreaptă societatea, cercetarea intereselor și înclinărilor ei, nu sunt operații ușoare de gândire și nici nu prezintă certitudine. Vor trebui deci găsite principii de reformă, cari, fără a turbura diferitele interese, să ducă totuși la înviorarea și impunătățirea sistemului de educație.

Socotesc că adoptarea cu convingere a prin-

cipiului programelor minimale și al comunităților de muncă ar avea acest avantaj.

Prin acest sistem, se dă profesorului un rol hotărâtor. Autoritatea școlară nu indică decât capitolele mari ale materiei de învățământ, ideile fundamentale ale ei. Desvoltarea acestor idei urmează să se fixeze de către profesor cu avizul conferinței școlare.

Programa în acest caz nu mai are caracterul rigid de până acum. Ea se poate înmlădia după nivelul intelectual al clasei sau chiar și după nivelul intelectual al fiecărui elev în parte.

E un fapt comun de experiență că, dela an la an, clasele variază după gradul de inteligență a elevilor. A stăruii să se dea aceeași cantitate de materie unei clase slabe, însemnează a face un învățământ superficial, bazat pe memorie, fără rezonanțe adânci în viața sufletească a elevilor.

Sistemul programei minimale înlesnește și corelarea materiilor de învățământ. Conferința profesorilor clasei fixează pentru o săptămână sau o lună lecțiile ce urmează a fi tratate la toate materiile.

Acest sistem, care face apel la inițiativa profesorului, nu-i știrbește nici interesele sale practice. Numărul de ore, pe specialități, nu e necesar să se reducă. Elevul nu va mai fi zdrobit de cantitatea imensă de cunoștințe și nici nu va mai fi oșosit și acasă cu teme numeroase. Munca de pregătire a lecțiilor se poate face tot în clasă. De îndată ce se stăruiește numai asupra ideilor fundamentale, acestea vor fi bine asimilate, sub

supravegherea însăși a profesorului. Tot în clasă se pot face și lucrările personale.

Prin aplicarea programei minimale, elevii vor avea mai puține cunoștințe. Dar rostul școlii nu e de a da multe cunoștințe, ci de a face ca ele să fie bine asimilate de elevi. Ceiace trebuie să urmărească școala e de a face cultura elevilor. Iar cultura nu constă în cantitate de cunoștințe, ci în forța de a le câștiga. Cultura nu face din cunoștințe un scop, ci un mijloc. Om cult nu e cel care posedă o enciclopedie de cunoștințe, ci acela care le păstrează într'o strânsă legătură, constituind un tot organic.

O știință are puține cunoștințe fundamentale. Cine le aprofundează pe acestea prin lucrări variate fixate de programa dezvoltată, este în stare să pătrundă în întregul labirint al științei, fără să se rătăcească, având oricând la îndemână firul conducător.

Dar acest sistem e neapărat necesar a fi completat cu sistemul comunităților de muncă.

În timp ce programa minimală se orientează după gradul de inteligență a școlarii, comunitatea de muncă se orientează după aptitudinile lor.

În «instrucțiunile la programele analitice ale învățământului secundar» din anul 1933, ideia comunităților de muncă a fost bine precizată.

Spre a putea analiza aceste directive, voi reproduce câteva rânduri :

«Spre a se putea realiza comunități de activitate, grupurile de

elevi, clasa și școala trebuie să devină un tot organic în vederea atingerii acestui scop.

Munca desfășurată în comun va crea un suflet propriu al clasei, al școlii, sau al unei comunități alcătuite din profesori și elevi, fiecare îndeplinind un rol, potrivit aptitudinilor sale și cu o anumită răspundere. Se va practica deci, prin asemenea comunități de muncă, solidaritatea organică a societăților ce au depășit forma gregară, cum este societatea modernă în care vor trăi elevii ca viitorii cetățeni. Prin aceste comunități de muncă se va face educația colaborării creatoare a viitorului cetățean, care trebuie să facă parte din mare comunitate, care este neamul și patria noastră. Comunitatea de muncă presupune diviziunea muncii, se întemeiază pe ea.

Prin munca în comun, clasa devine o astfel de comunitate numai dacă elevilor li se atribuie anumite roluri potrivite cu aptitudinile fiecăruia, în slujba totalității de clasă, ca de exemplu: îngrijirea tablei, a bibliotecii de clasă, aducerea, îngrijirea și aranjarea materialului didactic.

Dar, în afară de această comunitate a clasei, oarecum obligatorie, se pot organiza comunități de activitate liberă, în vederea unui scop bine determinat. Școala noastră secundară a avut și are în prezent asemenea comunități, ca, de pildă: societatea de lectură, societatea de știință, cercetășia, etc. Vieța școlară cu multiplele ei înfățișări dă posibilitatea de a fi organizată în comunități de muncă liber voită.

Ideia comunităților de muncă poate fi pusă și trebuie pusă într-o mai strânsă legătură cu opera instructivă și educativă a școlii.

Pe măsură ce școlarul își îmbogățește mintea și sufletul prin învățământ, el va manifesta, din ce în ce mai pronunțat, interesul pentru un anumit grup de materii și deprinderi. Liceul unitar nu trebuie să ucidă acest interes, ci să-l pună în slujba scopurilor ce urmărește, organizând pentru diferitele materii *comunități de muncă* în care elevii oferiți voluntar, vor lucra sub conducerea profesorului, completând, aprofundând și intensificând cunoștințele dobândite în orele de studii.

La instrucțiile ce însoțesc fiecare materie, s'au dat îndrumări cum și în ce scop se pot organiza asemenea comunități. Conferința va hotărî ce anume comunități vor funcționa la școala respectivă și

în ce anume condiții, ținând seamă ca elevul să nu fie încărcat cu lucrări și ore prea multe prin angajarea lui în mai multe comunități.

Mai ales în clasele superioare, lecțiile pot să profite din munca școlarilor organizați în comunități, după înclinări și aptitudini. Un grup de elevi, cu înclinări spre o anumită materie de învățământ pot să lucreze în comun sub conducerea profesorului respectiv, adăncind și lărgind cunoștințele câștigate în orele de clasă. Referatele citite în ședințe comune, pot să învieze învățământul și pot să trezească îndemnul de muncă creatoare și la alți elevi, care, din vreun motiv oarecare, nu s'au înrolat în asemenea comunități.

În afară de comunitățile cu caracter permanent, se pot alcătui asocieri ocazionale, pentru comemorări, sărbătorirea unui profesor ieșit la pensie, etc.

Caracteristica comunităților de muncă trebuie să fie faptul că elevii participă la ele în mod cu totul voluntar, nesiliți de nimeni, desfășurând o activitate din îndemn propriu, fără nici o obligație din afară».

În unele pasagii ale acestor directive, în deosebi cel dela sfârșit, se afirmă categoric principiul libertății, care stă la baza comunității de muncă. Evident, libertatea în alegerea comunității de muncă de către elev.

În altă parte însă se arată că determinarea comunităților de muncă la fiecare școală secundară se face de către conferința școlară. Aceasta «pentru ca elevul să nu fie încărcat cu lucrări și ore prea multe prin angajarea lui în mai multe comunități».

Acest aliniat va face ca ideia comunităților școlare să nu se aplice tocmai în spiritul ei.

Dacă este vorba de activitatea liberă a elevilor, cu ce drept profesorii vin să-i determine direcția? După ce criteriu vor determina profesorii

aptitudinile și înclinările elevilor înainte ca ele să se fi manifestat?

Această cauză de erori și discuții inutile e bine a fi înlăturată. Trebuie să se tragă din ideea comunităților de muncă toate consecințele. Comunități de muncă se pot organiza în legătură cu toate obiectele de învățământ, fie separat, fie pe grupări, după afinități. Elevii sunt liberi să se înscrie la oricare și la oricâte. Măsura puterilor și direcția aptitudinii, ei s'o hotărăscă. Dar din momentul în care s'au hotărît, ei vor fi constrânși să lucreze serios, ordonat și sistematic, sub conducerea profesorului sau profesorilor respectivi.

Libertatea în comunitate nu duce niciodată la anarhie, ci dimpotrivă. Munca cea mai fructuoasă, mai temeinică pe această cale se poate desfășura.

Sistemul comunităților se poate utiliza cu aceeași înlesnire și în școala primară. Aci, se pot aplica mai ușor unele inovații sugerate de sistemul comunităților școlare, descrise în acest volum.

Dar și această direcție, precum și celelalte menționate aci, nu pot fi adoptate cu încredere decât pe baza unei largi experimentări în realitatea școlară românească. Numai pe această cale se poate crea un sistem de educație potrivită neamului nostru.

V. *Concluzii.* — Am stăruit numai asupra câtorva mari principii de reformă, a căror adoptare ar putea aduce o transformare radicală a școlii românești.

Singure acestea se referă la structura însăși a școlii. Aplicarea izolată a unor noi idei, fie de programă, fie de metodă, fie de organizare, nu rezolvă problema. Școala noastră nu suferă de încremenire. Metoda, mai ales, a evoluat și s'a îmbunătățit destul de rapid. Ideile noi nu întâmpină rezistență la corpul didactic. Numeroși învățători și profesori, entuziasmați de un nou curent pedagogic, au fost repede angrenați în cursul lui. Cu devotament deosebit de subliniat, mulți au trecut la realizare. Cine cunoaște bine școala românească, ar trebui să se simtă mândru de aceste realizări. Unele din ele pot sta alături de cele mai frumoase realizări streine.

Dar cu scurgerea anilor de experiență, se slăbește și entuziasmul. Fenomenul nu se explică prin îmbătrânirea biologică a învățătorului. Vârsta niciodată nu poate stinge focul sacru al celui devotat școlii. Cu fiecare nouă generație și cu fiecare nouă idee pedagogică, sufletul său se reîmprospătează neconținut și poate vibra chiar și în apropierea vârstei de pensie.

Cauza slăbirii entuziasmului pentru noi idei și noi realizări e de ordin obiectiv. Cine aplică de ex. metoda activă, se convinge după câțiva ani de experiență că tinerele generații de elevi nu devin mai bine pregătite pentru viață. Cine aplică sistemul conducerii de sine, îi părăsește după câțiva ani și revine la vechiul sistem de disciplină. S'a încercat și la noi sistemul centrelor de interes. Și la noi s'au experimentat metodele pentru studierea individualității școlii, sistemul de or-

ganizare a claselor paralele, precum și alte sisteme educative dintre cele caracterizate în această lucrare.

În consfătuiri didactice, în articole de revistă, în lucrări pedagogice, s'au zugrăvit frumoase perspective noilor idei sau noilor realizări. Realitatea însă nu le-a validat. Experimentarea a adus cel mult folosul dar a precizat ideea și de a mări interesul pentru activitatea educativă.

Pentru ca toate inovațiile să se poată încorpora cu folos sistemului educativ de la noi, este necesară întâi integrarea școlii în realitatea românească. În lumina principiilor enunțate: regionalismul, programa minimală și comunitățile școlare, școala se poate transforma din temelie.

Într'un astfel de larg orizont, se poate determina *structura nouă a școlii românești*. Datele statistice pot servi drept baza unei politici școlare, de ordin administrativ. Ele nu ne pot lumina calea pentru întocmirea unei politici pedagogice. Politica pedagogică se determină printr'o privire sociologică asupra școlii și societății românești.

Voiu prezenta câteva dovezi.

Pentru a susține *necesitatea orientării tinerețului spre școlile tehnice-profesionale*, se compară numărul școlilor de cultură teoretică cu numărul școlilor de cultură tehnică și se constată că primele sunt disproporționate de multe în raport cu cele tehnice. Nu acesta e raportul, care trebuie să ne intereseze, ci raportul dintre *numărul școlilor și necesitățile vieții sociale*. Piața

de muncă e un barometru foarte sensibil. Ea dirijează tineretul înspre o direcție sau alta după nevoile ei. Când, după războiu, aparatul administrativ oferia un plasament sigur, tineretul s'a îndreptat spre școalele de cultură teoretică, spre cele cari dedeau diplome, cu ajutorul cărora se putea pătrunde în ierarhia aparatului de stat.

Sunt 5—6 ani, de când s'a redus posibilitatea de plasare a tinerilor titați. Ar fi fost firesc să se producă un reviriment în favoarea școalelor tehnice. Aceasta nu s'a întâmplat. Tinerii bat tot la porțile școalelor de cultură teoretică. Ori cât de ditirambice apeluri ar face pedagogii și oamenii de stat în favoarea școalelor tehnice, ele nu vor avea nici un ecou. *Numai când condițiile de muncă pe domeniul tehnic-profesional se vor ameliora, atunci fenomenul se va produce dela sine, fără provocări artificiale.*

O reformă izolată a unui element din acest proces social nu poate rezolva problema întreagă.

Aceasta e metoda de tratare a chestiunilor școlare, pe care țineam s'o evidențiez. Voiu mai prezenta încă o dovadă.

Se analizează iarăși pe baza datelor statistice, *origina după mediu a elevilor din cursul secundar și superior* și se ajunge, evident, la concluzia că elementul rural e într'o proporție foarte redusă. Eroarea provine din faptul interpretării cu totul unilaterale a chestiunii, fără niciun temei sociologic. Pe baza studiilor demografice, se constată un continuu aflux dela sate către orașe. Chiar cele mai mari orașe se reîmprospătează

total în 5—6 decenii cu elemente rurale. Familiile mai înstărite dela sate se mută la oraș, fie pentru a trăi o viață superioară — întrucât viața de sat nu oferă deocamdată condițiuni de confort — fie tocmai în scopul de a-și întreține copiii în școli mai înalte.

Privită astfel problema capătă cu totul alt aspect. În statistica Ministerului Instrucției, datele privitoare la această chestiune nu sunt de prisos. Pe baza lor, se pot rezolva probleme de ordin administrativ: problema internatelor pentru elevii dela țară, a gazdelor, etc. Dar a le interpreta sub aspect pedagogic, cu ignorarea studiilor demografice, este a ajunge la concluzii cu totul eronate.

Și-acum să analizăm, prin câteva exemple, perspectivele, pe cari ni le oferă aplicarea serioasă a principiilor de reformă enunțate.

Adoptarea lor realizează în primul rând încadrarea școlii în realitatea socială românească.

Și acesta e faptul principal.

Toate celelalte chestiuni de ordin școlar, chestiuni cari agită atât de mult pe oamenii de școală și-i împarte în tabere cu păreri deosebite, devin secundare.

Dacă programa trebuie să fie cu predominanță umanistă sau realistă, dacă liceul trebuie să fie unitar, bifurcat sau trifurcat, dacă secționarea trebuie să înceapă din clasa V-a sau să se facă în ultimii sau în ultimul an al liceului, iată atâtea chestiuni din domeniul școlii secundare, cari se rezolvă prin însăși adoptarea *programei minimale* și a *comunităților școlare*.

Se face atâta umanism sau atât realism după cum se manifestă aptitudinile și interesele școlărilor. Tmeiurile și pentru o direcție și pentru alta sunt date de programa minimală. Dezvoltarea unui domeniu se determină de către profesor, iar înclinarea către aprofundare aparține elevului. El hotărăște liber dacă simte trebuința de adâncire a studiilor umaniste sau a celor realiste. În modul acesta, vom avea absolvenți, cari vor străpâni în mod temeinic cunoștințele, nu «intelectuali», cari se rătăcesc chiar în domeniile de știință empirică.

Liceu secționat? În cazul aplicării programei minimale și comunităților școlare, secționarea nu mai are sens. Se vor găsi tineri, tentați de a lucra în comunitățile școlare cu direcție realistă, se vor găsi destui și pentru direcția modernă sau clasică. Pregătirea se face în acest caz mult mai serios decât astăzi, când alegerea secției e determinată de considerente cu totul superficiale. Câteodată streine de adevăratele înclinări ale elevilor.

În acelaș cadru, putem rezolva mult mai ușor și problemele de învățământ primar.

Voiu menționa numai trei chestiuni: a analfabetismului, a învățământului complimentar și a cărții didactice.

Înlăturarea *analfabetismului* a început să preocupe serios pe toți oamenii de școală. Problema s'a ridicat și pe planul politic. Partidele de guvernământ se întrec astăzi să înlătore această grea povară lăsată moștenire de guvernările dinainte de războiu. Din toată această agitație și

din toată această străduință, rezultă incontestabil un avantaj: îndreptarea atenției către sate.

Altfel aș putea afirma că se cheltuiesc zadar — și bani și energie. A înlătura analfabetismul prin cursurile de adulți înseamnă a învăța pe om să scrie și să citească. Dar stăpânirea tehnicii scrisului și cititului este de mică importanță, dacă nu e susținută, în același timp, prin învierea în tregea vieții culturale a satului.

A trezi gustul pentru lectură și a întreține lectura cu cărți special scrise pentru săteni — după înclinările, nivelul intelectual și interesele lor — numai în acest caz se poate valorifica tehnica scris-cititului.

Dreptul — nu datoria — de a deschide un curs de adulți, nu-l poate avea decât acel învățător, care a reușit să constituie în satul său ambianța culturală, absolut necesară pentru succesul acțiunii de înlăturare a analfabetismului. Și în acest caz, cursul pentru adulți nu trebuie să conste numai a-i învățat literele alfabetului, ci de a-i iniția în rezolvarea practică a tuturor problemelor suscitade de viață. Astfel școala nu devine o nouă povară pentru săteni, ci un locaș, unde înțelegerea i se deschide și unde sufletul i se îmbogățește cu noi valori.

Cine a urmărit dezvoltarea universităților țărănești, la noi, s'a putut convinge cât de ușor este de a trezi interesul țăranului pentru școală.

Privind astfel problemele școlare, s'ar putea înlătura și eroarea de direcție a *învățământului complementar*.

După unii, învățământul complementar e chemat să adâncească cunoștințele căpătate în cursul primar. După alții, învățământul complementar trebuie să fie practic și utilitar. Programa cursului complementar oscilează între acești doi poli.

Și în acest timp de ezitări, se cheltuesc mari sume de bani pentru înființare de ateliere, programa teoretică rămânând și ea destul de încărcată, spre a se putea astfel satisface toate părțile. La obiectiile cari se aduc acestui învățământ, se răspunde după împrejurări. Celor, cari sunt contra utilitarismului, li se arată programa teoretică, înzestrată cu valori «eterne», ca și programa gimnaziului. Celor cari sunt contra teoretizărilor, li se prezintă numărul atelierelor și al maestrilor.

De 10 ani dela înființare, învățământul complementar nu și-a determinat încă direcția. În asemenea condiții, insuccesul era de așteptat.

Învățământul complementar urmează a fi reformat și el după indicațiile regionalismului. Direcțiile de alcătuirea programei se vor da dela centru. Dar programa se va alcătui pe regiuni, de consiliile regionale, cari sunt mai aproape de viață, cari îi simt pulsul mai adânc și cari nu se rătăcesc în teoretizări. Se va organiza pe această cale un învățământ bazat pe ocupația predominantă a țaranului. Se va organiza astfel o școală, care să fie în strânsă legătură cu gospodăria țaranului. Activitatea din școală va fi deci determinată de felul ocupației din localitatea respectivă. Chiar învățământul teoretic se întemeiază pe elementele regiunii. Cel care urmează școala com-

•

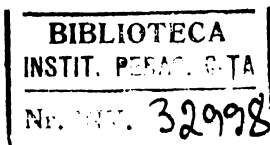
plimentară e merit să rămână în sat sau regiunea, care îl înconjoară. A o înțelege bine sub toate raporturile, a se integra ei cu tot sufletul, aceasta e rostul școlii complementare.

Problema cărții didactice va trebui și ea să fie rezolvată în lumina aceluiași principii. În primul rând, va exista o carte didactică unitară pentru toată țara, alcătuită după programa minimală. În același timp, e necesar să se tipărească numeroase și variate opere de interes regional, precum și opere scrise pentru îmbogățirea sufletească a elevilor și adulților.

Singura carte obligatorie pentru școlari ar fi, în acest sistem, numai cartea unitară, realizată pe baza unui concurs și tipărită de Minister. Celelalte vor fi destinate pentru *bibliotecile* tuturor școlilor din țară. Unele din ele, cele cu caracter național, tuturor bibliotecilor, iar cele cu caracter regional, vor da o coloratură distinctă fiecărei biblioteci.

Elevii nu le vor cumpăra, ci le vor utiliza din biblioteca școlii. În modul acesta, ei vor fi deprinși, încă din școală, să prețuească biblioteca și să se folosească de ea; iar părinții vor fi scutiți de cheltuială.

Am dat numai câteva indicații asupra cadrului, în care trebuiesc analizate și rezolvate problemele privitoare la școala românească. Am siguranța deplină că mergând cu avânt pe această cale, școala noastră se va încorpora pe deplin societății românești și va putea realiza idealurile ei.



C U P R I N S U L.

<i>Prefață</i> — — — — —	Pag. 3
--------------------------	--------

INTRODUCERE

I. Necesitatea școalelor de experimentare. — II. Din istoricul școalelor de experimentare: 1) școala lui Francke la Halle; 2) Școala lui Christoph Semler; 3) Școala lui Julius Hecker; 4) Școalele lui Basedow și Salzmann; 5) Școalele lui Pestalozzi, Fröbel și Diesterweg. — III. Epoca de azi favorabilă experimentărilor pedagogice — — — — —	9
---	---

CAP. I.

CARACTERIZAREA ȘI CLASIFICAREA ȘCOALELOR DE EXPERIMENTARE

I. Determinantele vieții școlare. — II. Criterii de clasificarea școalelor de experimentare. — III. Sisteme noi din punct de vedere al organizării școlare: 1) sistemul Dalton; 2) sistemul Winnetka; 3) sistemul Mannheim; 4) clase și școale speciale. — IV. Școale din punct de vedere al programei și metodei: 1) școale în aer liber; 2) căminuri școlare; 3) școala vieții; 4) metoda regionalistă; 5) metoda centrelor de interes; 6) metoda complexelor; 7) metoda învățământului integral; 8) conducerea de sine a clasei; 9) școala creatoare; 10) școala activă. — V. Școale noi după spirit: 1) școala individualistă; 2) comunitatea școlară — — —	21
---	----

CAP. II.

INDIVIDUAL ȘI SOCIAL ÎN DOMENIUL PEDAGOGIC

I. Momentele mai importante din istoria antinomiei: individual-social. — II. Caracterizarea concepției individualiste	
---	--

	Pag.
și universaliste. — III. Influența mediului social asupra individului. — IV. Raportul de reciprocitate între individual și social — — — — —	61

CAP. III.

ȘCOALE INDIVIDUALISTE

I. Caracterizarea direcției individualiste. — II. Școala individualistă dela Iasnaia-Poliana: 1) Origina pedagogiei lui Tolstoi; 2) Activitatea educativă a lui Tolstoi. — III. Școale individualiste în Hamburg. — IV. Apreciere critică asupra școalelor individualiste — — — — —	75
---	----

CAP. IV.

COMUNITĂȘI ȘCOLARE

I. Inceputurile de realizare a ideii comunităților școlare. — II. Hermann Lietz și comunitățile școlare în natură. — III. Comunitatea școlară dela Wickersdorf. — Școala de munte dela Hochwaldhausen. — IV. Căminul școlar pe Solling. — V. Comunitatea școlară agricolă din Neuköln. VI. Concluzii — — — — —	93
--	----

CAP. V.

NOUI DIRECȚII ÎN ȘCOALA GERMANĂ

I: Momente premergătoare reformei școlare din 1920. — II. Caracterele școlii vechi. — III. Caracterul general al școlii noi. — IV. Diferite grade și tipuri de școale. — V. Noile direcții în alcătuirea programei și orarului de activitate. — VI. Activitatea didactică. — VII. Raportul între școala de stat și școlile de experimentare — — —	117
---	-----

CAP. VI.

NOUI DIRECȚII ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ

I. Concepția democratică și școala. — II. Partidele politice și școala românească înainte de războiu. — III. Constatări asupra școlii românești. — IV. Noile principii de reformă școlară: 1) regionalismul; 2) programa minimală și comunitățile de muncă. — V. Concluzii — — — — —	173
--	-----

