

DIN PUBLICAȚIUNILE CASEI ȘCOALELOR

BIBLIOTECA PEDAGOGICĂ No. 50

I. C. PETRESCU

DOCTOR IN FILOSOFIE
ASISTENT UNIVERSITAR

ȘCOALA ACTIVĂ

CU PREFAȚA DE DOMNUL PROFESOR

G. G. ANTONESCU

DELA UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI

Curentele pedagogiei contimporane (Introd.)

- I. Fundamentul școalei active
- II. Direcțiile școalei active
- III. Principiile școalei active
- IV. Școala activă în România

BUCUREȘTI

TIPOGRAFIA ION C. VĂCĂRESCU

No. 4, STRADA UMBREI, No. 4

1926

Biblioteca „Ostasul Român”, Corănești
Biblioteca Universitară „Ioan Popișteanu” - Universitatea „Ovidius” din Constanța

Pretul Lei 60.—

DIN PUBLICAȚIUNILE CASEI ȘCOALELOR

BIBLIOTECA PEDAGOGICĂ No. 50

I. C. PETRESCU

DOCTOR ÎN FILOSOFIE
ASISTENT UNIVERSITAR

ȘCOALA ACTIVĂ

CU O PREFĂȚĂ DE DOMNUL PROFESOR

G. G. ANTONESCU

DELA UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI

Curentele pedagogiei contimporane (Introd.)

I: Fundamentul școlii active

II: Direcțiile școlii active

III: Principiile școlii active

IV: Școala activă în România

BUCUREȘTI

TIPOGRAFIA ION C. VĂCĂRESCU

No. 4, STRADA UMBREI, No. 4

1926

P R E F A Ț A

Problema pedagogică tratată de d. I. C. Petrescu în lucrarea de față e una din cele mai dificile, întrucât studiul serios al principiilor școalei active presupune cunoașterea temeinică nu numai a întregului domeniu al pedagogiei, ci și al psihologiei, sociologiei, eticei, istoriei filosofiei și biologiei.

Orientarea clară în aceste direcții e una din condițiile esențiale pentru evitarea erorilor atât de frecvente în interpretarea școalei active, dintre cari cele mai periculoase sunt:

a) *Concepția materialistă a școalei active, care acordă atâta importanță activității musculare, manuale, încât confundă munca cu activitatea musculară. Această concepție pune activitatea musculară mai presus de viața sufletească, fapta materială mai presus de idee, realitatea externă mai presus de cea internă, materia mai presus de spirit, utilul mai presus de ideal; și acordă lucrului manual un loc*

special și separat în program, în afară de învățământul teoretic.

b) Ideea că școala activă ar fi un produs al timpului nostru și o manifestare pedagogică revoluționară.

Studiul serios al problemei ne duce la convingerea contrară, că școala activă își găsește originile într'un trecut destul de îndepărtat, și că acest curent numit «nou» este ușor adaptabil celor vechi printr'o evoluție naturală a acestora din urmă, fără să fie deci nevoe de perturbări și revoluții păgubitoare. Școala e un organism viu, care poate fi stimulat, ameliorat, regenerat, dar nu poate fi înlocuit de azi pe mâine prin ceva cu desăvârșire nou, așa cum s'ar înlocui o haină veche sau o casă dărăpănată.

Cunoscând determinantele unui curent pedagogic și punându-l în legătură cu tot ceea ce-l condiționează din cultura trecutului și prezentului, reușim să desprindem din noianul de tendințe variate și eterogene ceea ce este element natural și sănătos, rezultat din viața și evoluția firească a culturii, și ceea ce trebuie deci păstrat și accentuat.

Dovada că autorul nu a căzut victimă acestor erori, ci a căutat să le puie în adevărata lor lumină, o găsim chiar în planul lucrării sale, care în prima parte tratează despre origina istorico-pedagogică, filosofică, psihologică, biologică și etico-sociologică a școlii active, arătând cât de departe în trecutul pedagogiei și cât de adânc în domeniul filosofiei

trebuie căutate rădăcinile școalei active; în partea doua fixează înțelesul școalei active, combătând concepția materialistă-utilitaristă și susținând-o pe cea integralistă-idealistă, ale cărei principii fundamentale le studiază în partea treia; iar în partea patra, se ocupă de originile școalei active în țara noastră.

Faptul că realizarea științifică a acestui plan, în condiții superioare de fond și formă, a reușit pe deplin, îl datorește autorul, d. I. C. Petrescu—un distins elev și colaborator al nostru—unei serioase culturi filosofice și pedagogice (a cărei necesitate pentru studiul școalei active am menționat-o mai sus), metodei științifice pe care a întrebuițat-o în tot cursul lucrării, și spiritului său profund și clar.

Recomandăm călduros acest important studiu tuturor profesorilor, studenților și învățătorilor, pe cari problema școalei active trebuie să-i intereseze în cel mai înalt grad.

PROF. G. G. ANTONESCU

INTRODUCERE

CURENTELE PEDAGOGIEI CONTIMPORANE

Curentele pedagogiei contemporane

I. Cercetarea curentelor pedagogice este necesară atât din punct de vedere teoretic, cât și practic. — II. Critica vechiului sistem de educație: 1) vechiul sistem de educație este intelectualist; 2) nu respectă vârsta copilului; 3) nu pregătește pentru viață; 4) se servește de metoda pasivă. — III. Curentele pedagogiei contemporane menite să înlăture neajunsurile: 1) școala în aer liber; 2) școala libertății; 3) școala muncii, școala cetățenească, școala vieții; 4) școala activă. — IV. Școala activă continuă firul pedagogiei clasice.

I.—Cercetând legea, după care cugetarea pedagogică se deșteaptă cu necesitate în anumite momente, Durkheim o găsește în crizele sociale, prin cari umanitatea trece în chip periodic. Atâta timp cât buna stare socială și morală a popoarelor se păstrează, reflexiunea pedagogică nu poate lua avânturi.

Reflexiunea pedagogică s'a accentuat mai ales dela Renaștere. De-atunci și până în timpurile noastre s'au produs atâtea transformări în domeniul social, încât pedagogia s'a văzut clătinată în vechile ei temeieri. Numeroși pedagogi s'au străduit să croască noi drumuri educației, pentruca s'o facă corespunzătoare noilor concepții. Dar în timp ce pe domeniul social, individul, prin lupte necurmate,

și-a cucerit dreptul de libertate, în timp ce pedagogii teoretici preconizau o educație liberă, spontană, productivă, creatoare, pe domeniul educației practice stăpâniă tot sistemul vechiu de sclavizare a individului unor idealuri streine de ființa lui, și cu metode, cari îi distrugeau spontaneitatea și puterea de creație. Intre teorie și practică, nu există acord desăvârșit. Teoria merge totdeauna înaintea practicei, care, fiind o artă, devine cu timpul mecanică. Impotriva acestei mecanizări a educației, care continuă să crească pe individ după sisteme și idealuri învechite, în contradicere cu sistemele și idealurile sociale noi, se ridică mai ales pedagogii individualiști.¹⁾

Dar nu numai pedagogii individualiști socotesc vechiul sistem de educație, aplicat în marea majoritate a școalelor, neprielnic pentru formarea de personalități necesare vremurilor de astăzi, ci în toate lucrările de pedagogie apărute în vremea din urmă se afirmă nemulțumirea față de educația ce se practică în unele școale și se oferă perspectivele unei noi educații corespunzătoare științei pedagogiei și necesităților sociale. Cunoașterea ideilor ce se frământă în pedagogia contemporană și a curentelor cari fășnesc din aceste frământări, este cu deosebire necesară și în practica școlară. O practică săvârșită fără idei călăuzitoare nu poate da roade decât *întâmplător*. Educația nu se poate lipsi de pedagogie. Pedagogia nu este numai utilă — după

1) Notăm câțiva: Ellen Key, *Le siècle de l'enfant*, Paris, 1902; Ludwig Gurlitt, *Der Deutsche und sein Vaterland*, Berlin, 1902; Arthur Bonnus, *Vom Kulturwert der deutschen Schule*, 1904; etc.

cum crede Durkheim—în aceste perioade critice, când trebuie să se pună cât mai de grabă sistemul școlar în armonie cu trebuințele timpului, ci «ea a devenit astăzi un auxiliar indispensabil educației.»¹⁾

Pentru a scăpa de jugul rutinei și a da puțință de progres sistemului educativ, este neapărată trebuință de reflexiune pedagogică. «Când educatorul își dă seama de metodele ce le întrebunțează, de scopul și de rațiunea lor de a fi, el este în stare să le judece și, prin urmare, e gata să le schimbe, dacă se convinge că scopul urmărit nu mai este acelaș sau că mijloacele de întrebunțat trebuie să fie altele. Reflexiunea este, prin excelență, forța antagonistă a rutinei, și rutina este obstacolul progreselor necesare.»²⁾

Știința pedagogică nu distruge personalitatea educatorului, ci dimpotrivă îi ajută să se libereze de sclavia, în care îl ține încătușat empirismul. «Dacă am compară pe medicul om de știință cu un medic empirist, lipsit de pregătire științifică, s'ar părea că cel dintâiu, care cunoaște anatomia, fiziologia, patologia, etc., e mai încătușat în practica medicală, având a se conduce de normele ce-i dictează știința. Adevărul e cu totul opus: omul de știință e mai liber, căci cultura medicală îi ascute privirea și-i lărgeste orizontul, îl face să vadă până la adâncimi, la care nu poate pătrunde ochiul liber al empiristului; iar în prelucrarea datelor observației dispune de un material de asociație cu mult mai bogat și de o metodă sigură. Acelaș lucru se întâmplă și cu educatorul, care are o serioasă pregătire pedagogică».³⁾

1) E. Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris 1922. Pag. 93.

2) Ibid. Pag. 94.

3) G. G. Antoneseu: *Din problemele pedagogiei moderne*. Ed. 11, 1924. Pag. 250.

Infățișarea diferitelor curente pedagogice are deci și o însemnătate de ordin practic, nu numai teoretic. Ea poate să ațâțe interesul educatorilor pentru experimentări proprii, cări, singurele, pot hotărî asupra eficacității unui sistem educativ. Ar fi păgubitor pentru cultura națională să opunem ziduri chinezești ideilor pedagogice din străinătate; și tot păgubitor ar fi dacă am importă fără discernământ orice sistem educativ ce ni-l oferă ea. A se strădui să dea o formă specific românească ideilor pedagogice, cari se nasc spontan sau vin de-aiurea, este opera de căpetenie a învățătorului român.

Deocamdată, voi încercă să schițez curente mari, cari și-au făurit un drum mai larg și mai statornic în pedagogia contimporană. Și pentru a găsi un fir conducător în multiplicitatea curenților pedagogice, cred folositor a grupă, în jurul câtorva idei esențiale, criticile ce se aduc vechiului sistem de educație, care se mai practică încă în unele școli.

II. Critica vechiului sistem de educație

1. Vechiul sistem de educație este *intelectualist*. În primul rând, ațgețile se îndreaptă împotriva unilaterității intelectualiste, care domnește încă pe alocuri și în școala actuală. Sufletul individului, zic unii pedagogi cu drept cuvânt, nu este numai intelect, ci în aceeaș măsură, dacă nu mai mult, sufletul lui și în special al copilului, se afirmă ca sentiment și voință. A cultivă numai intelectul însemnează a deformă sufletul uman; și efectele acestei deformări

sunt evidente: lipsa de inițiativă și de idealuri morale ale generației actuale.¹⁾

2. Vechiul sistem de educație *nu respectă vârsta copilului*. Cu toate paginile frumoase închinată de Rousseau, încă de-acum două veacuri, vârstei copilului și necesității de a se respecta această vârstă, cu toate acestea și astăzi chiar prea puțini educatori ascultă glasul ei. Din căminul familiar plin de farmec, de iubire, de mișcare și de viață, copilul este ținut câte cinci ore pe zi pe băncile școlii, încătușat de rigiditatea programei și silit să memorizeze cunoștințe, de cari el nu simte nevoie, și să săvârșească lucrări, cari nu sunt pentru vârsta lui. Este considerat elevul după chipul și asemănarea adulților și obligat să trăească viața acestora, care nu poate fi și a lui. S'a ignorat adevărul psihologic că elevul nu reprezintă pe un adult în mic, ci are o organizație psiho-fiziologică proprie. Din acestea au decurs, cum eră și firesc, o mulțime de consecințe rele: lipsa de dragoste a elevului pentru școală, lipsa de interes pentru știință și lipsa de roade a străduințelor — unele demne de admirat — ale educatorilor. Intr'o lucrare recentă, un psiholog german²⁾ redă numeroase scrisori, în cari se caracterizează sistemul edu-

1) In lucrarea «*Die pädagogische Bewegung der Gegenwart*», R. Lehmann arată în primul capitol că tendința întregii mișcări a timpurilor de azi stă în lupta împotriva sistemului de educație intelectualistă, a cărei origină o găsește în raționalismul epocii «luminilor» (veacul al XVII) și în pedagogia herbartiană. Dela mijlocul veacului trecut însă s'a observat că în educația intelectualistă, multe din funcțiunile sufletești sunt lăsate în părăsire și noile condițiuni de viață ale societății cer indivizi cu o voință puternică și creatoare.

2) Fr. Giese, *Kindernsuehologie*, Handbuch der verg. Psych. B. I. Abt. 3. Pag. 421-422

BIBLIOTECA
INST. PEDAG. C-TA

20028

cativ chiar de foștii elevi. Sunt pagini pline de duioșie, cari trebuesc să dea de gândit pedagogilor și oamenilor de școală pentru o reformă urgentă a sistemului educativ.¹⁾

3. Vechiul sistem de educație *nu pregătește pentru viață*. Sistemul educativ, care ține pe elevi închiși între zidurile școalei, nu numai că nu are în vedere cerințele actuale ale sufletelor elevilor, cărora ar trebui să se adapteze, dar în acelaș timp astupă urechea și la nevoile de mai târziu ale vieții ce o vor trăi. Ei sunt crescuți pentru o viață «in abstracto». Că nu vor trăi viitorii cetățeni această viață nu intră în preocupările celor ce țin la actuala alcătuire educativă. Mediul social, precum și cel fizic, impune individului un anumit fel de viață. Acest mediu nu poate fi schimbat

1) Făcând o paralelă între școala veche și școala nouă, Hans Phannenschmidt scrie că școala veche eră o școală mecanică, în care educatorul impunea elevilor idealul său, fără să se preocupe dacă ei sunt în stare să-l realizeze. Educația veche distrugea spontaneitatea elevilor și căută să aducă pe toți la acelaș nivel. Școala nouă însă este o școală organică, în care educatorul lasă fiecărui elev libertatea de a se desvoltă după însușirile sale naturale. Și aceasta nu însemnează anarhie. Intr'o societate — și școala este o societate — se stabilesc anumite valori morale (ordine, disciplină, exactitate, etc.) cărora toți se supun; dar această supunere nu este impusă din afară, ci se face din proprie inițiativă.

În școala veche, învățătorul eră totul, iar elevul nimic. În școala nouă, elevul joacă rolul cel mai important. În școala veche, elevul lucră la comandă și eră silit să săvârșească lucrări, cari nu erau pe placul său și nu corespundeau puterilor sale, încât munca se făcea de silă și deci nu putea să aibă efect educativ. În școala nouă, elevul este neîncetat ocupat, dar întotdeauna nevoia de ocupație o simte, fiindcă învățătorul îi dă ocazie să săvârșească munci potrivite puterilor lui. (*Neue Bahnen*. Ianuarie 1924, Leipzig. Anul 35, No. 1).

după dorință, și cei ce nu se adaptează lui suferă profunde decepții. A crește pe copii pentru orice fel de viață, care nu se găsește în niciun punct pe globul pământesc, sub cuvânt că-l pregătești pentru orice eventualitate, este o greșeală, ale cărei urmări se văd de toată lumea: cei trecuți prin școală nu sunt în stare să se comporte împrejurărilor mai inteligent și mai abil decât cei ce nu s'au bucurat de binefacerile ei, ci dimpotrivă.

4. *Metoda pasivă este cel mai mare păcat al școlii.* Dar cele mai multe critici se îndreaptă — și cu vădită rațiune — împotriva metodei, care predispozează sufletele către pasivitate. Tot ce iace se împărtașește elevilor este un bun strein ieșit din gura învățătorului sau scos din rândurile cărților. Școala de carte de până acum s'ar putea numi — pentru a fi zugrăvită mai exact — școală de vorbe. Un potop întreg de vorbe copleșește și zdrobește spontaneitatea copiilor. Un balast greu de cunoștințe, ce nu se pot asimila din pricina metodei defectuoase și a timpului scurt, omoară imboldul de activitate și de inițiativă al școlarilor. Frumos compară Méry¹⁾ acest procedeu cu acela de a mobilă casa înainte de a fi clădită. Cu programele prea încărcate, în raport cu timpul, spiritul se mecanizează zi cu zi. Singura putere sufletească, la care se adresează educatorul, pentru a împlini litera programelor, este memoria. A forța memoria să lupte cu programele, este grija de căpetenie a lui. Și este evident că din această luptă iese înfrânt elevul cu tot ce are el mai de preț: judecata limpede și

1) H. Méry et J. Genévier, *Hygiène scolaire*, Paris, 1914.

activitatea creatoare. Sufletul copilului ca și al omului matur nu găsește satisfacție mai mare și imbold pentru noi creații decât prin creație proprie. Se poate spune, după expresia unui pedagog,¹⁾ că omul se simte crescând odată cu opera sa. Și cât de mult este împins sufletul copilului către creație proprie, se vede prin simpla observație. Copilul nu șade niciun moment în nelucrare. El însuși își crează singur ocupații: strică un lucru, îl drege, iar îl strică și iar îl drege. Vrea par'că să pătrundă, neajutorat de nimeni, în inima lucrurilor. Se joacă până ce cade frânt de oboseală și adoarme lângă instrumentele sale de joc. Jocul: iată una din activitățile de căpetenie ale copilului, activitate *serioasă și firească* în prima vârstă. Dar cei ce desconsideră acest lucru se grăbesc să impună copilului activități și atitudini adulte sub cuvânt că în acest chip îl pregătesc mai bine pentru viața serioasă. Și în consecință îi împiedică jocul și-l aduc în clasă, unde îl țin nemișcat câteva ore în șir sub puterea «purificatoare» de copilării a disciplinei severe.

Și de așteptat este ca această metodă pasivă aplicată la educația intelectuală să lenevească spiritul, întrucât nu-i dă puțință să se exercite.

Dar mai dezastruoase rezultate dă întrebuințarea acestei metode în educația morală. Mai ales pe acest domeniu, niciun progres nu se poate face decât prin exercitare proprie. Morala se poate învăța și prin metoda pasivă ca toate celelalte studii, dar niciodată, prin această metodă, nu vei reuși să o și pui în practică. Mei, cari să se realizeze fără instrumente, nu se află nicăeri; nici chiar în Atena

1). H. Kerp. *Die Erziehung zur Tat zum nationalen Lebenswerk*. Breslau, 1907

de pe timpul lui Socrate, care socotea că este destul să cunoști binele, pentru a-l putea săvârși. Și instrumentul, de care se servesc maximele și sentimentele morale, este voința. Dar voința nu se formează prin influență dela distanță, ci numai prin exerciții, prin deprindere. Iar un mănuchi de deprinderi tari și durabile, pus sub conducerea luminată a unor idei și sentimente morale, formează tocmai ceea ce se cheamă caracter.

Școala tradițională, deși își înscrie ca scop: formarea caracterelor, cu toate acestea, prin metoda pasivă, eră departe de a-l ajunge.

Acestea sunt criticile de căpetenie ce se aduc școlii vechi, cristalizate în puține cuvinte. În cursul lucrării voiu reveni asupra acestor puncte, punându-le față în față cu noile propuneri. Ceiace ne preocupă acum este a desprinde noile perspective ce ni le oferă literatura pedagogică constructivă.

III. — Curențele pedagogiei contemporane.

În epocile de criză socială, cugetarea pedagogică se ațâță și se manifestă printr'o nestrunită critică adusă sistemelor existente de educație. Această formează epoca negativă, care se caracterizează, cele mai adeseori, prin exagerări. În această epocă negativă se găsește încă pedagogia actuală. Așa se explică de ce astăzi ne găsim aproape deconcertați în fața atâtor curențe ce luptă să câștige teren. Epoca constructivă își anunță însă zorii.

Intemeiate pe unele sau pe altele din observațiile de mai sus, și îndreptându-și privirile spre scopuri diferite, școlile sau curențele pedagogiei contim-

porane nu se aseamănă în constituția lor. Unilateralitatea, împotriva căreia s'a luptat, se arată și la unele din acestea sub alt aspect, după cum se stăruie asupra uneia sau asupra alteia din criticile arătate mai sus.

Astfel distingem următoarele mari curente

1. Cei ce privesc școala tradițională mai mult sub aspectul ei intelectualist aruncă anatema asupra cărților și educației între cei patru pereți ai clasei și cer «școală în aer liber», sub cuvânt că numai în natura liberă se pot dezvoltă toate forțele copilului.

De felul acesta putem notă: școala lui *Cecil Reddie* dela Abbotsholme și a lui *Badley* din Anglia, cărora au urmat pe continent cu 10 ani mai târziu (1898): școala lui *Edmond Demolins* dela Roches din Franța și a d-rului *Hermann Litz* dela Ilsenburg din Germania. După modelul acestora s'au mai înființat încă vreo patruzeci în principalele țări din Europa, și sunt cunoscute și cu numele de «școale noi». ¹⁾

Aceste școli, în genere — deși generalizările nu sunt de recomandat în zugrăvirea lor, de oarece fiecare în parte are un caracter distinct după conducătorul ei — se găsesc departe de șgomotul orașelor și de atmosfera viciată a lor și-și află culcușul în liniștea și în puritatea vieții de țară lângă o pădure cu aer ozonat, cu pâraiașe limpezi și cu verdeață îmbelșugată.

Aici conducătorii școalelor aduc pe elevii lor și-i pun în contact direct cu natura fizică, atât de mult

1) O bună descriere a acestor școale face Ad. Ferrière în revista internațională «*Pour l'ère nouvelle*», Geneva, Aprilie, 1925. Pag. 2 și urm.

cântată de Rousseau și de romantici. Primele ocupații ce le săvârșesc elevii sunt cele agricole; ale primitivilor; începând să trăească în mic viața genului uman în mare, după legea: ontogenia repetă filogenia (desvoltarea ființei individuale repetă desvoltarea genului din care face parte). Cunoștințele se capătă mai ales prin lucru manual și intuiții empirice, și într'o atmosferă de libertate și iubire.

Și dacă ar fi să aducem o obiecțiune acestui sistem de educație, am putea observa faptul că în decursul desvoltării genului uman, s'a format o putere de abstracție, care a lipsit primitivilor. Încă dela primele cuvinte, copilul își pune în funcțiune această forță. Nu este necesar s'o luăm chiar dela capul culturii omenesti, ci este bine — de-alfel starea de fapt ne și impune să lucrăm astfel — să profităm de tezaurul pe care generațiile apuse ni l-au lăsat. Așa că, ridicându-ne cu drept împotriva excesului de intelectualism, nu însemnează că trebuie să renunțăm la carte și la cultivarea puterii de abstracție.

Incontestabil însă că școalele în aer liber sunt un progres vădit față de acea școală de carte, care se mulțumește cu desfășurarea unui film de vorbe, care nesocotește metoda activă, care își întemeiază educația morală pe o disciplină severă și care are foarte puțină luare aminte față de educația fizică și lucru manual. Dar toate aceste lipsuri, școala de carte le poate înlătura, fără ca prin aceasta să fie nevoie a deveni cu necesitate o școală în aer liber. Și toate încercările făcute prin astfel de școale, pe cari unii autori ¹⁾ ni le arată ca fructuoase, pot continua cu folos pentru știința pedagogiei.

1) Ed. Demolins, *L'école nouvelle*. Paris, 1900; Ernest Conton *Écoles nouvelles et Landerziehungsheime*. Paris, 1905.

2. În «*Histoire de l'instruction et de l'éducation*», Fr. Guex¹⁾ ne arată încercările sfioase făcute de așa zisă «*școala libertății*». În teorie, ea și-ar putea găsi originea în Emil. Dar nu de școalele ce s'ar putea concepe în teorie, ca reflex al operii unui autor, este vorba aci. Ci de acelea, cari s'au afirmat chiar în practică. Și «*școala libertății*» a primit botezul aplicațiunii la Iasnaïa-Poliana, patriarhala reședință a lui L. Tolstoi. Influența lui Rousseau asupra lui Tolstoi este lămurită. Deaceia și Guex pune pe celebrul scriitor rus între «negativi», adică între aceia, cari neagă foloasele civilizației umane și cari sunt pentru o educație negativă, în sensul de a lăsa deplină libertate copilului să se desvolte în chip natural.

La ce folosesc țăranului, se întreabă Tolstoi, toate produsele civilizației? Intrucât este mai fericit acest muncitor al pământului că pe deasupra ființei lui încovoiate la coarnele plugului trec telegramele în sbor? Că în locul cărușelor și diligențelor e chemat să se folosească de mașina cu aburi? Nu învață omul atât cât îi trebuie din natură și din viață? De ce să-l mai chinuim la școală cu lucruri, cari nu-l interesează și nu-i servesc la nimic?

Intr'un moment de exaltare, cum însuș mărturișește, Rousseau exprimase păreri asemănătoare în lucrarea premiată²⁾ cu ocazia concursului dela Dijon; iar în principala sa operă pedagogică arătase însemnătatea educației negative.

Aceste păreri, oricât ar fi de interesante, sunt, pe

1) Fr. Guex, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*. Lausanne 1913. Pag. 621.

2) J. J. Rousseau, *Le rétablissement des arts et des sciences a-t-il contribué ou non à épurer les moeurs?* Paris.

drept cuvânt, criticate. Lumea nu poate fi mai fericită chiar de-ar, fi să se ardă toate bibliotecile și să se arunce toate sistemele de educație, fiindcă omul nu poate să distrugă din ființa sa embrionul perfectibilității. Cauza civilizației nu poate fi găsită *în afară*, ci în însăși adâncurile ființei umane.

Putem dar distruge toate uneltele și toate produsele tehnice ale civilizației, și civilizația își va lua din nou sborul.

Naturală este educația, când ține seama de calitățile sufletului de astăzi, din starea de civilizație. Starea primitivă a fost copleșită de starea creată de cultură, care, evident, este tot o stare naturală, în sensul că este un produs firesc al evoluției. De altfel Rousseau s'a ridicat împotriva stării *artificiale* de cultură, nu împotriva culturii însăși. Și artificialitatea culturii o vede Rousseau în faptul că nu se acordă sentimentului, instinctului, intuiției directe locul cuvenit alături de reflexiunea logică, și în acest chip se distruge armonia naturală a sufletului uman.¹⁾

De asemenea și în privința educației negative, Tolstoi ducé la extrem părerea lui Rousseau²⁾. S'ar putea spune că Rousseau este un negativ moderat, pe când Tolstoi este un negativ *absolut*. Nu numai «nevoile naturale», cum se exprimă Tolstoi descriind lecțiile sale, ci capriciul elevilor hotără mersul învățământului și educației în școala sa. Fiecare elev, spune Tolstoi, are nevoie de autonomie, care nu trebuie să fie înăbușită în niciun caz. Elevul este

1) G. G. Antonescu. *Din problemele pedagogiei moderne*. Buc. 1923. Pag. 34.

2) L. Tolstoi. *L'école de Iasnaïa Poliana*. Trad. Tseytlin. Paris 1888.

absolut stăpân pe sine; vine la școală când vrea, stă în timpul orei unde vrea și cum vrea, acasă nu i se dă nimic de învățat, iar în școală învață ce vrea.

Caracterul acestor școli este, după cum se vede, nu libertate, ci libertinaj.¹⁾ Nu poți fi însă cu adevărat liber sufletește, decât după ce ai înfrânt sau ai reușit să stăpânești senzațiile periferice. Este bine, de sigur, ca această luptă să o ducă elevii înșiși, pe cât se poate prin convingere; dar pentru viața socială organizată de astăzi, libertatea este condiționată de obligațiuni, și elevul trebuie să cunoască încă din societatea școlară conexiunea dintre drepturi și datorii.

Școala tolstoiană rămâne, cu exagerarea ei, ca o experiență istorică. Din punct de vedere teoretic, ea are însă câteva calități, pe cari de altfel le revendică toate celelalte «școli noi», principii luate dela pedagogii dela cari însăși școala din Iasnaia s'a inspirat, și anume: principiul respectării individualității (educația naturală), principiul interesului, guvernarea de sine a clasei (sau și a școlii — stat școlar).

3. Cei ce întemeiază școala sau cer întemeierea ei mai ales pe ideia pregătirii pentru viață socotesc că sunt puși pe drumul cel mai bun. Nu e vorbă, și preconizatorii celorlalte școli au aceeași părere bună despre concepțiile lor. Pedesupra acestora însă,

1) Sistemul de educație bolșevic este întemeiat în mare parte pe aceste principii.

Și sistemul fôrsterian este însuflețit de ideia de libertate, dar libertatea în sistemul său este țărnută de disciplină, nu e o libertate neînfrănată ca în școala lui Tolstoi și a celorlalți individualiști extremiști.

reprezentanții *școalei muncii manuale* și cei ai *școalelor cetățenești* (e o nuanță de deosebire între ele, după cum se pune preț pe ideia pregătirii pentru viața materială, *profesională*, sau pentru viața *cetățenească*, deși mijloacele, de cari se servesc, sunt asemănătoare) găsesc numeroase argumente pentru întemeierea școalelor lor.

Câteva din aceste argumente ¹⁾ sunt următoarele:

a) *Argument biologic*. Funcția creiază organul. Fie pentru viața profesională, fie pentru cea cetățenească, nu se poate face pregătirea decât prin exercițiu, prin punerea în funcțiune a virtuților de luptă pentru existența materială și viața cetățenească. Cu cât această punere în funcțiune se face mai din vreme, cu atât succesul este mai mare. Deci școala trebuie să-și deschidă porțile, pentru a putea pătrunde în ea viața din afară, pe cari elevii o vor trăi realmente. Școala trebuie să fie o *școală a vieții*.²⁾

b) *Argument din psihologia generală*. Este dovedit că lucrările manuale contribuie în aceeași măsură ca și studiile intelectuale la dezvoltarea sufletească a omului. Deci, fie unele, fie altele, s'ar putea întrebuința; dar fiindcă primele aduc și un folos practic, școala se va folosi, în primul rând, de ele.

c) *Argument din psihologia infantilă*. Caracteristica copilului este mișcarea. Lucrul manual, pe lângă joc, împacă această cerință. Cu atât mai necesar e să creștem pe copil cu astfel de ocupații, cu cât el are groază de studii abstracte și de imobilitate fizică.

d) *Argument din istoria culturală a omenirii*. Copilul repetă, pe scurt, dezvoltarea întregă a ge-

1) Vezi și Cap. «Concepția materialistă a școalei active».

2) Vezi R. Lehmann, *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart*. München, 1922.

nului uman. El este asemenea unui răstrăbun al său, care trăiește în grote și se hrănește cu fructe. Mișcările, desemnurile, înclinările, în sfârșit, întreaga făptură sufletească a copilului reproduce pe cea a primitivilor săi predecesori. Și fiindcă aceștia au început cultura prin muncă manuală, și copilul adus la școală va trebui să plece tot dela această muncă.

e) *Argument sociologic.* Progresul în viața socială nu poate fi adus de către contemplativi, ci dimpotrivă de oamenii de inițiativă și de acțiune. Și aceste virtuți active nu pot fi formate și întreținute prin studiile intelectuale, ci prin cele manuale.

f) *Argument de fapt.* Bunurile materiale sunt mai prețuite decât cele spirituale. Muncitori manuali, cari să moară de foame nu se întâlnesc, dar muncitori spirituali, cari să trăească numai din propria lor operă, se găsesc rar.

Iar acum, după războiu, susținătorii școlii muncii manuale găsesc un argument hotărâtor în faptul că ostașii englezi și americani, fără o pregătire specială, au reușit să se adapteze repede celor mai grele împrejurări; și explică aceasta prin caracterul *practic* al școlii anglo-americane.

Unora din aceste argumente se poate răspunde, cred, cu succes.¹⁾ Nu putem trece cu vederea însă că dintre toate școlile, înfățișate până aci, aceste trei din urmă au cele mai puternice arme pentru a susține lupta. Cu toată întemeierea teoretică — cu caracter de integralitate, fiindcă școala vieții, școala muncii și școala cetățenească cuprind, în afară de caracterele lor specifice, și părțile bune ale celorlalte școli schitate — cu toate acestea, puse în practică, ele au devenit

1) Vezi Cap.: «Concepția materialistă a școlii active».

în multe părți, instituții de muncă manuală. Manua-
lismul exagerat și utilitarismul plat este marca sub
care apar aceste școale — de proveniență anglo-ame-
ricană, în redusă dezvoltare și în Germania — unui
cercetător obiectiv.¹⁾ Și cu aceasta și ele au căzut
într'o unilateralitate opusă intelectualismului. Deși
unilateralitatea lor este mai puțin păgubitoare ca a
acestui, totuși și ele produc în sufletul elevului o
spărtură, pentru înlăturarea căreia își încearcă pute-
rile toate școalele sau toate curentele pedagogiei
constructive.²⁾

4. Și în fața tuturor acestora sau, mai precis, pe
deasupra tuturor, stă *școala activă*. Ea se înteme-
iază, în deosebi, pe ideia *metodei active*: metodă
activă în educația fizică, metodă activă în educația
intelectuală, metodă activă în educația morală *pentru*
formarea de personalități, cu un cuvânt, metodă
activă în tot ceea ce poate pune în funcțiune ger-
menii făpturii umane. Iată de ce nu este indiferent
numele ce i se dă, în spre deosebire de celelalte și
mai ales de școala muncii, cu cari mulți o confundă,
fiindcă de ea se apropie mai mult prin mijloacele
întrebuințate. În ceea ce privește scopurile însă, ele
sunt complet opuse, utilitarismul nefiind considerat
nici ca o notă în cuprinsul noțiunii de «școală ac-
tivă».

1) Comp. J. Dewey, *Școala și copilul*. Traducere de I. G. Marinescu; G. Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, Leip-
zig, 1912; H. Seherer, *Arbeitsschule und Werkunterricht*, Leip-
zig, 1912; A. Pabst, *Praktische Erziehung*. Leipzig, 1908.

2) Nu putem trece cu vederea un curent, în strânsă legătură
cu școala muncii, școala cetățenească și școala vieții, și anume:
curentul *selecționării profesionale* încă de pe băncile școlii.
Dar asupra acestei chestiuni voi reveni.

Privită de departe, școala activă are două caractere: a) *metoda activă*; b) *desvoltarea integrală a ființei celor ce trec prin ea, în vederea formării de personalități*.

Fiecare școală, din cele arătate mai sus,¹⁾ păcătuiește că-și pune în față un scop prea apropiat și unilateral: educație fizică sau libertate individuală sau pregătire profesională sau pregătire cetățenească. Școala activă își pune un scop mai îndepărtat, dar prin însuși acest fapt cu orizonturi mai largi: *formarea de personalități*. Și personalitatea cuprinde, în stare virtuală puteri capabile să se desfășoare cu îndemânare și cu folos pe orice domeniu de activitate.

De-altfel majoritatea literaturii pedagogice, privitoare la problema care ne preocupă, înclină, precum vom vedea în alte capitole, spre acest punct de vedere. Dar argumentul hotărîtor, care poate convinge pe oricine de însemnătatea, valabilitatea și eficacitatea practică a școalei active este legătura pe care ea o face cu pedagogia clasică, reluând și desfășurând mai departe firul ei, precum și întemeierea acestei școale pe datele, pe cari ni le oferă științele auxiliare pedagogice.

1) Asupra ultimelor curențe voi reveni pe larg. Dar în afară de cele enumerate, clasificate din punct de vedere al scopului urmărit, se mai pot desprinde în pedagogia actuală și alte curențe, dacă ne plasăm din alte puncte de vedere. Astfel: *curentul educației morale*, reprezentat de Förster; *curentul educației estetice*, care a luat avânt în unele centre germane; *Sloïdul Suedez*, care și-a întins influența și în alte țări, etc.

IV. Școală activă continuă firul pedagogiei clasice.

A ne închipui că firul culturii se poate rupe la toate vânturile și la toate cotiturile de drum, însemnează a desconsidera tocmai ceea ce constituie fundamentul sufletului uman. Nimic din ceea ce a format odată tezaurul lui nu este pierdut. Evident, o organizație nouă se impune sufletului în anumite momente. Drumuri noi își croește adeseori. Altfel n'ar mai fi posibil progresul. Dar o nouă structură a sufletului uman nu se poate alcătui decât printr'o lentă pregătire. Istoria culturii omenești este o dovadă convingătoare. Este suficient a culege din sânul ei numai câteva exemple.

Creștinismul a fost pregătit timp de câteva secole de filosofia platonice. Și chiar atunci când spiritele fuseseră oarecum pregătite pentru înțelegerea ideii unui singur Dumnezeu — pregătire făcută nu numai prin filosofie, care a obișnuit mințile cu «ideile» platonice, dar și de viața politică, ce gravită către o singură cetate: Atena—chiar după răstignirea pe cruce a lui Isus, au trebuit să mai treacă câteva veacuri de vărsări de sânge, pentru ca religia iubirii umanitare să se ștatornicească.

Tot aceeaș priveliște ne-o înfățișează și începuturile *renașterii*.

Dar un moment sguditor în istoria politică a lumii prezintă *marea revoluție franceză*. Pregătită aproape un veac de filosofia enciclopediștilor din secolul al XVIII-lea, spiritele revoluționare, în entuziasmul lor, voiau să dărâme totul pentru a

înnoi totul. N'au trecut însă decât câțiva ani, pentru ca să se vadă silită convențiunea să repună în picioare multe din instituțiile abolite în celebra noapte din August 1789. Au trecut de atunci peste două sute de ani și principiul libertății, egalității și fraternității, în numele căruia au fost ghilotinați atâția nevinovați, a rămas încă un deziderat pentru vremile viitoare, dacă acestea vor putea șterge vreodată deosebiriile naturale între oameni.

Și tot așa și în ceace privește sistemul de educație școlară, care, fiind un organism viu, poate fi îmbunătățit, fără însă a fi schimbat din temelie.

Impotriva intelectualismului exagerat al elevului mediu se mai luptă și se va mai luptă încă. Lupta începută de pedagogii clasici împotriva acestei unilateralități trebuie dusă mai departe, pentru a i se culege roadele. Căutând să înlăturăm din școală intelectualismul, nu trebuie să cădem în extremul opus și să nesocotim cultivarea intelectului. Prin intelect, omul a înfrânt puterea naturii. Dacă omul poate sta în vârful piramidei regnului animal, aceasta se datorește, în primul rând, intelectului. Prin știință, omul stăpânește întreaga fire mișcătoare și nemișcătoare, și știința e produsul intelectului. Direcția către care se îndreaptă genul uman, în dezvoltarea sa firească, nu este manualismul primitiv. E cu neputință să ne mai întoarcem de unde am plecat. O cercetare obiectivă a evoluției speciei umane ne arată că nu materializarea, ci *spiritualizarea* este drumul, pe care calcă de câteva veacuri omul. Tot astfel școala activă nu poate să nesocotească valorile morale. Ea ține socoteală de tot ceace constituie esența biologică, psihologică, etică și sociologică a copilului

și caută să fixeze și să desăvârșească tot ceiace au bun în ele variatele individualități, pregătindu-le a deveni *personalități active* atât în lumea materială, cât și în cea spirituală.

Răspunzând astfel naturii psiho-fizice a copilului pe deoparte, și idealului etic al societății, în care trăește astăzi individul, pe de altă parte, ne dăm seama că școala activă se poate generaliza. Ea nu este o școală de experimentare, așa precum sunt unele, în mod izolat, în alte țări și cum pot fi, și e bine să fie, și la noi. 1)

Dar despre aceasta ne vom convinge în capitolele ce urmează.

Pentru a cunoaște și a înțelege o problemă pedagogică, cum este școala activă, trebuie s'o plasăm în cadrul ei firesc, spre a o putea privi pe toate fețele. Și acest cadru are următoarele laturi: istorică, filozofică, biologică, psihologică, etică și sociologică.

Aceste laturi pot fi privite—dacă ne servim de o altă analogie—ca *fundamente* ale școlii active.

În prima parte, mă voi ocupa de *fundamentele școlii active*, și se va vedea că această școală nu este o creație subiectivă, ci este o construcție ridicată pe puternice temelii științifice.

Pedagogii, cari elimină din considerente o parte

1) În revista «*Pour l'ère nouvelle*», a biroului internațional de educație nouă din Geneva, se găsesc consemnate numeroase experiențe făcute în diferite țări. Unele din ele au dat foarte bune rezultate. Nu trebuie să uităm însă că aceste școli au fost puse în condițiuni cu totul prielnice, cum nu pot fi puse toate școlile dintr'o țară, oricâte sacrificii s'ar face pentru ele. Noi trebuie să ne preocupăm, în primul rând, de acele sisteme de educație, cari se pot *generaliza*. Și școala activă—așa cum o concepem aci—face parte dintre acestea.

din aceste temeuri sau dau preponderanță numai unora din ele, ajung, e drept, tot la o școală activă, lipsită însă de caracterul de integralitate. Pentru aceasta este necesar să se facă distincțiunea precisă între diferitele direcții ale școlii active, chestiune pe care o voi trata în partea doua a lucrării.

Și după ce voi fi clarificat astfel — prin comparare — noțiunea școlii active integrale, voi înfățișa în penultima parte principiile esențiale ale acestei direcții.

Aceste principii au un caracter de valabilitate, atâta timp cât se întemeiază pe datele științei actuale. Și știința nu are hotare. Principiile însă trebuiesc adaptate după împrejurări și după loc. Așa se explică pentru ce aceleași principii dau o structură specifică școlilor, în cari se aplică.

Că aceste principii s'au frământat și în țara noastră, ca și în alte țări, aceasta o vom vedea în partea ultimă. Și tot aci voi analiza, pe scurt, cauzele cari au făcut ca principiile școlii active să nu poată fi aplicate integral în țara noastră.

I.

Fundamentul școalei active

CAP I.

Fundamentul istoric al școlii active.

*I. Insemnătatea fundamentării istorice a școlii active.—
II. Metoda activă la Socrate. — III. Renașterea și influențele ei pentru școala activă. — IV. Comenius și Locke. — V. Rousseau și Filantropiniștii. — VI. Școala activă la Pestalozzi. — VII. Școala activă în pedagogia postpestalozziană. — VIII. Privire retrospectivă.*

I.—Insemnătatea fundamentării istorice a școlii active.

Pentruca școala activă de azi să ofere garanții de durabilitate, ea trebuie să înfățișeze pergamentul pe care este înscris trecutul său. Intre prezent și trecut este o țesătură strânsă. Concepțiile de azi sunt împânzite cu elemente de-ale trecutului. Nu putem creia o școală a viitorului, decât sprijinindu-ne pe trecut. A crede că se poate altfel, ar fi să presupunem că tot ceiace constituie fundamentul ereditar al sufletului nostru s'ar dizolvă, ceiace este cu neputință. In cel mai elementar act sufletesc, pe

care îl săvârșim astăzi, vorbește mai mult trecutul, decât prezentul. Miile de generații ce s'au scurs înaintea noastră trăesc și astăzi prin ecoul faptelor și credințelor lor în acțiunile noastre. Dacă trecutul pedagogic n'ar avea niciun raport cu viața prezentului, atunci ar fi o pierdere de timp toată strădania de a studia viața și concepțiile pedagogilor răposați. Lucrul se prezintă însă cu totul altfel. În genere este dat acestor oameni (e vorba de precursori) ca ei dintr'un belșug peste măsură de mare să formuleze idei și vederi originale, ca ei să distingă și să anunțe scopuri îndepărtate, cari nu se pot întrevedea cu ochii obișnuiți ai contemporanilor lor, ca ei să pună ținte muncii spirituale a generațiilor viitoare.¹⁾

Nu trebuie să dăm cu piciorul, spune Barth,²⁾ și să renunțăm la ceiace au scris pedagogii din trecut, fiindcă ei deși n'au avut experimentul și analiza la îndemână, cu toate acestea intuiția lor genială a prevăzut, ceiace experimentul numai a confirmat.

Dar în acelaș fel se exprimă și un pedagog experimental din zilele noastre:³⁾ «Dacă este de regretat că sunt pedagogi, cari în numele psihologiei experimentale, voesc să schimbe cu desăvârșire metodele pedagogice, întemeiate pe o *experiență de secole*, ar fi și mai de regretat ca pedagogii să nu se folosească de cuceririle definitive ale științei experimentale».

Încă și mai categoric în favoarea pedagogiei clasice se pronunță un alt pedagog experimental:

1) v. Rudolf Lehmann. «*Die deutschen Klassiker*». Leipzig, 1921. Pag. 9.

2) Paul Barth. *Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre*. Leipzig 1908. Pag. 6—7.

3) J. J. van Biervliet. *Pedagogia experimentală*. Bazele. Trad. de I. G. Marinescu. Pag. 79.

«Oricât s'ar critică, această pedagogie veche a adus servicii. Ea a văzut de-adreptul problemele ce trebuiesc deslegate, ea a luat parte la viața școalelor și nu s'a înșelat stăruind asupra lucrurilor, cari ne interesează mai mult în educație». ¹⁾

Pedagogii clasici geniali sunt adevărați profeți ai științei noastre. Unele din problemele puse de ei constituiesc și astăzi truda pedagogilor, și multe din rezolvările date lor sunt bunuri pe deplin câștigate pentru pedagogie.

«In adevăr, spune Durkheim, doctrinele cele mai recente, nu sunt născute de curând; ele sunt urmarea aceloră, cari le-au precedat, fără de cari, prin urmare, nu pot fi înțelese; și astfel, treptat, pentru a descoperi cauzele determinante ale unui curent pedagogic de oarecare importanță, trebuie, în genere, să ne reîntoarcem destul de departe înapoi.» ²⁾

Cultura pedagogică, susține același autor, trebuie să aibă o bază larg istorică. Studiul doctrinelor pedagogice ne va convinge de înlănțuirea strânsă ce există între ideile pedagogice și cultura timpului, în care au fost emise. Ne va arăta, deasemenea, limpede cauzele, cari le-au produs și ne va face capabili să apreciem, dacă ideile pedagogice vechi mai au și astăzi valabilitate sau nu.

Dar cercetarea trecutului pedagogic mai are încă o însemnătate: ea ne pune în curent cu cei care au făcut și au exprimat alții, scutindu-ne de osteneala de a începe experiența dela cap. «Cunoașterea acestei evoluții e necesară întregii noastre activități pedagogice, — fie teoretică, fie practică, fie că e vorba

1) Binet. *Idei noi asupra copiilor*. Trad. Marinescu pag. 251.

2) E. Durkheim. *Éducation et Sociologie*. Paris, 1922. Pag. 98.

de organizare școlară, de metode sau idealuri — întrucât, pe deoparte ne ajută să evităm, datorită experienței trecutului, o mulțime de căi greșite în practică și de principii eronate în teorie (dovedite că atari altădată); pe de altă parte ne descoperă drumuri bune și ne sugerează idei noi.... Studiul istoric al pedagogiei ne lărgeste orizontul și ne dă intuiția vie a unei mari varietăți de raporturi și tendinși pedagogice, ceace nu ne poate da reflexia și construcția subiectivă; la critica subiectivă a individului, se adaugă critica obiectivă a faptelor.»¹⁾

Pentru aceasta am socotit că încă dela început, este bine să arătăm, pe scurt, contribuțiile mai însemnate ale trecutului pedagogic în fundamentarea școlii active.

II. Metoda activă la Socrate. Metoda activă, pe care școala noastră se întemeiază în deosebi, își găsește originile chiar în filosofia elină, la Socrate. Numai că metoda sa se mărginește într'un cadru mai restrâns: la descoperirea adevărului, deci numai în domeniul intelectual. Dar chiar aplicată numai în acest domeniu, metoda activă, supranumită și «socratică», mai găsește încă și astăzi adversari în lumea didactică. Și aceasta este dovada cea mai evidentă de necesitatea timpului, care trebuie să se scurgă, până ce o idee bună să se afirme cu putere. În ce constă metoda activă — numită dialectică și maieutica — la Socrate? Constă în aceea că în loc să se impună discipolilor filosofia maestrului, dimpotrivă acesta caută, ca prin întrebare și răspuns, printr'o convorbire, printr'o activitate de gândire comună a dascălului și a discipolului, să se ajungă

1) G. G. Antonescu. *Din problemele pedagogiei moderne*. Buc. Pag. 19 și 20.

la adevăr. El voia ca fiecare din discipolii săi, printr'o activitate proprie, să contribuie la formularea gândirii, la care maestrul voia să ajungă. El plecă dela cazuri individuale și din compararea acestor cazuri, pe cale inductivă, ajungea la noțiunea clară și distinctă. Acest procedeu, care a fost transmis generațiilor următoare prin logica lui Aristot, a rămas un bun intelectual câștigat pentru totdeauna.

Metoda euristică a lui Socrate constituie un procedeu izolat în lumea antică. E firesc dar să ne întrebăm ce a determinat pe Socrate să ajungă la această metodă? În felul acesta ne vom da seama, dacă există rațiune să ne folosim de ea și astăzi.

Atenienii trăiau mai mult cu sofistica. În sufletul lor se formase un strat profund de idei iraționale. Trebuia mai întâi să se purifice sufletele de aceste sedimente; să se măture templul înțelepciunii, după expresia lui Clodius Piat. Cărțile și discursurile lungi nu puteau să ducă la acest scop. Ele nu puteau să fie nici destul de variate pentru a corespunde tuturor stărilor de conștiință, nici destul de stăruitoare, pentru a da convingerea. Pentru aceasta nu există decât un singur mijloc eficace: de a convorbi cu fiecare cetățean în parte, de a-l năpădi cu întrebări și de a nu-l lăsa până ce n'a căpătat, prin proprie activitate sufletească, convingerea. Dialogul e procedeul cel mai bun pentru a afâța reflexiunea și a o exercita.¹⁾

Munca la Socrate. Dar dela Socrate mai avem încă un element câștigat pentru școala activă: munca. Munca eră considerată de el ca un element indispensabil pentru progresul social. El căută să înlăture dela

1) Clodius Piat. *Socrate*. Paris, 1912. Pag. 114--115.

discipolii săi aversiunea, caracteristică Elinilor, pentru muncă. Nu a reușit însă. Tradiția i s'a opus. Și au trebuit să treacă multe veacuri de lăncezeală, până ce munca să-și câștige însemnătatea, de care filosoful atenian erà convins.¹⁾

III. Renașterea și influențele ei pentru școala activă.

Elementele găsite în filosofia lui Socrate, deși foarte importante, cu toate acestea ele n'au avut întrebuițare nici în filosofia elină postsocratică, precum nici în aceia a Evului mediu. De altfel întreg Evul mediu se caracterizează, în filosofie, printr'o metodă, care sufocă libertatea și spontaneitatea de gândire a individului. Strâns în lanțurile dogmei creștine, silit să-și îndrepte nădejdea unei trăiri depline într'o viață viitoare, individul Evului mediu își duceà cu resemnare viața de sclav. Firesc erà dar ca și sistemul de educație al acestei perioade ce a durat peste o mie de ani, să îmbrace aceleași caractere. Mecanizarea spiritului și totala desconsiderare a nevoilor firești ale sufletului individual făceau ca elementul activ să zacă tot în embrion.

Cu renașterea și cu reforma religioasă însă acest element începe să se afirme în istoria culturii omenești. Lanțurile tradiției și autorității au fost rupte de către dorul fiecărui individ de a trăi o viață personală și deplină. Forțele active ale genului uman, atâta timp încătușate, s'au revărsat acum pe toate domeniile. Științele experimentale acum s'au născut. Metoda inductivă acum s'a preconizat. Și firesc erà ca această renaștere să se producă și pe domeniul pedagogic, ca pe toate celelalte. Epoca renașterii

1) Vezi Șt. Bezdechi. *Politica lui Aristotel*. Arhiva p. știința și ref. socială. Anul IV. Pag. 490.

poate fi dar socotită ca preludiul școalei active. În locul metodei deductive, inducția; în locul autorității, libertatea; în locul ascetismului medieval, care desconsideră nevoile trupești, viața deplină și a corpului și a sufletului.¹⁾

Patru filosofi sau scriitori din timpul Renașterii își leagă numele de începuturile școalei active:

1. Rabelais (1483—1553). În lucrarea sa «*Gargantua et Pantagruel*», se găsesc numeroase elemente — răzlețite, e drept — cari anunță un nou sistem de educație corespunzător epocii de renaștere a spiritelor.

E destul să amintim că în opera sa, pe lângă rămașițe medievale, se întâlnesc indicații, din cari putem vedea prețul pe care îl dă intuiției, jocului, excursiunilor, experienței, lucrărilor manuale.²⁾

Paginele, pe cari el le închină, pentru a arăta metoda de a căpăta cunoștințe pe calea intuiției și a lucrărilor manuale, însemnătatea pe care o dă metodei inductive, grija, pe care o pune educatorului Ponocrate de a chema la viață toate forțele naturale ale elevului său, de a-i dezvoltă forța fizică prin exerciții corporale și prin jocuri, spiritul de observație prin contactul direct cu natura, virtuțile prin deprinderi, sunt pagini minunate, dacă ne gândim la timpul când au fost scrise.

2. Montaigne (1533—1592) în ale sale «*Essais*» se ocupă în treacăt și de problemele de educație.

Astfel el cere să se dea copiilor o dezvoltare armonică; totul să se învețe din plăcere; din toate studiile să se dea câte ceva, pentruca inteligența să aibe prilejul de a se exercita.

1) v. P. P. Negulescu. *Filosofia renașterii*. Vol. I Pag. 48 și urm.

2) Rabelais. *Gargantua et Pantagruel*. Vezi mai ales cartea I.

Câteva citate din opera sa: «Nu este dorință mai naturală, decât dorința de cunoștințe. Noi încercăm toate mijloacele, cari ne pot duce într'acolo, iar atunci când rațiunea ne lipsește, întrebuițăm experiența ¹⁾»

Iar în altă parte se exprimă clar pentru cultura formală: «știința nu există deosebit de inteligență, ci în inteligență, și nu valorează decât în funcțiune de inteligență. Mai de preț este inteligența fără știință, decât știința fără inteligență. Să cultivăm știința, având în vedere mai înainte dezvoltarea spiritului. ²⁾»

În cap. «*De l'institution des enfants*», scrie că educatorul trebuie să considere pe elev un spirit liber, pentruca acesta să-și poată dezvoltă personalitatea; să-l obișnuască să nu trăească din împrumuturi, ci din propriile sale fonduri. Spiritul elevului nu se formează cu vorbe, ci prin acțiune proprie.

Aceeaș idee o găsim și în altă parte:

«Școlarul trebuie nu numai să reciteze lecția, ci s'o și exercite; s'o repete lucrând». ³⁾

3. Bacon (1561—1616) e cel care a avut o influență hotărîtoare în noua direcție dată spiritului. Meritul de căpetenie al lui Bacon este de a fi arătat cu precizie însemnătatea metodei experimentale în științele naturii. Și căutând să înfăptuească o «Mare restaurație» a științelor pe un temei nou, a atacat cu hotărîre metoda deductivă și verbalistă a evului mediu. Observarea faptelor însă și experiența nu sunt destul pentru o știință, și Bacon cere

1) Montaigne, *Essais*, vol. IV, Livre III, chap. XIII, Edit. Louandre, Paris 1854.

2) Montaigne, *Essais*, vol. II, Livre I, chap. XXIV.

3) Montaigne, *Essais*, vol. II, Livre II, chap. X.

ca, plecând dela ele, să se ajungă, pe cale inductivă, la formularea de legi generale.

Citez din «*Novum Organum*» o singură pagină: «Omul este servitorul și interpretul naturii. El acționează și cunoaște proporțional cu ceiace a aflat prin observație directă și prin ideile, pe cari i le-a sugerat observația. Ignoranța legilor naturale provine din faptul că nu privim lucrurile înșile, ci imaginea lor; obișnuiți din copilărie să punem cuvintele în locul lucrurilor, le luăm, fără să vrem, pe ele drept lucruri; luăm semnul lucrului ca lucru în-suși, și cu toate acestea cuvintele nu ne spun nici de cum ceiace lucrurile sunt în ele înșile, ci le denumește numai. Singure *observația și experiența* conduc la adevărata cunoștință».

Bacon nu s'a ocupat deloc cu chestiuni de educație, dar nici unul dintre ceilalți filosofi și scriitori din timpul renașterii nu a avut influență mai puternică pe acest tărâm. Și această influență nu a întârziat să se producă, precum vom vedea.

4. Descartes (1596 --1650), care, deasemenea, a exercitat o influență fericită asupra pedagogiei, în ceiace privește problema, care ne preocupă.

«Nu vom admite — zice el — nimic adevărat, dacă nu a fost confirmat *de propria noastră rațiune*» Și prin această rațiune, Descartes arată că știința trebuie să fie căutată de individ numai în marea carte a lumii și a lui proprie. Importantă încă este părerea lui cu privire la rolul, ce trebuie să-l aibă cunoștințele: «Esențialul nu este știința (cunoștințele), ci direcția, pe care ea o dă spiritului». ¹⁾

IV. — Comenius și Locke. Propriu vorbind perioada renașterii este considerată ca temeiu istoric al școlii

1) R. Descartes. *Discours de la méthode*. Paris.

active prin influența, ce ea a exercitat, în chip indirect, asupra pedagogiei. Opere pedagogice curate, ea nu ne-a dat. Dar ele n'au întârziat să vină. Ele sunt reflexul noii concepții asupra vieții, care, odată afirmată, s'a păstrat dealungul veacurilor, câștigând din ce în ce mai multe spirite.

1. Comenius (1592—1671) este cel dintâiu pedagog, care a scris opera sa, fiind hrănit din atmosfera renașterii. Pedagogia lui Comenius, înfățișată în «*Didactica Magna*», «*Orbis sensualium pictus*» și «*Janua linguarum reserata*» este aplicarea principiilor baconiene: a introduce pe copii în mijlocul naturii, a le prezenta fapte, din cari ei înșiși să tragă regula, ferindu-se de a le impune adevărurile cu sila după procedeul medieval. Nu educatorul, ci legile naturii trebuie să impună elevilor cunoștințele. Frumos își exprimă C. aceste păreri în «*Didactica*» sa: «oamenii trebuiesc inițiați atât pe cât e posibil să nu devină înțelepți din cărți, ci din studierea cerului și a pământului, a stejarilor și a fașilor, adică ei trebuie să cunoască și să examineze lucrurile prin ei înșiși, iar nu numai prin observațiuni și mărturisiri streine.»¹⁾ Și cam tot în acelaș fel în «*Orbis sensualium pictus*»: «De ce în locul cărților moarte, nu am deschide cartea vie a naturii? A instrui tinerimea nu însemnează a-i întipări o grămadă de cuvinte, de fraze, de sentințe, de opinii adunate din autori, ci a o face să priceapă prin lucruri.»

Iar în altă parte, exprimarea principiului activității: «viața nu se trece cu învățătura, ci cu lucră-

1) J. A. Comenius. «*Didactica Magna*». Trad. Gârboviceanu Ed. I, pag. 170.

rea»;¹⁾ și tot astfel: «ce învață cineva să învețe lucrând.»²⁾

În locul sforțării, interesul: «să se predea instrucțiunea fără bătaii, fără asprime și constrângere, ci pe cât se poate de ușor, plăcut și de bunăvoie.»³⁾

Pe lângă acestea, se mai pot găsi la Comenius încă multe alte elemente ale școlii active. Între acestea nu putem trece cu vederea ideea momentelor psihologice, prin cari trebuie să treacă o lecție. Și deasemenea nu putem nesocoti didactica sa specială, care în mare parte poate intra nemodificată în cadrul școlii active. Astfel, cu privire la învățământul limbei — și anume al limbei materne, în care el cere să se predea învățământul — scrie: ea trebuie să fie mai întâiu vorbită, și apoi să se dea regula. În învățământul geografiei: să se observe întâiu accidentele de teren (râuri, munți, văi, etc.) și apoi să se dea definiții. Dealtfel el face ca mai toate obiectele să se adapteze metodei experimentale.

2. Locke (1632—1704) se poate considera, ca și Comenius, urmaș direct al lui Bacon. Bacon este socotit drept inițiatorul direcției empiriste din Anglia, și Locke este empirist. Încât firesc eră ca tot în sensul filosofiei sale empiriste să emită și «Câteva idei asupra educației», lucrarea sa pedagogică. Elevul trebuie, zice Locke, să se *convingă*, nu să creadă după cum nu putem vedea cu ochii altuia, tot astfel nu putem cunoaște cu intelectul altuia. Cunoștința adevărată se bazează pe *judicata proprie*. Ceece

1) J. A. Comenius. «Didactica Magna». Trad. Gârboviceanu. Ed. I, pag. 67.

2) J. A. Comenius. «Didactica Magna». Trad. Gârboviceanu. Ed. I, pag. 172.

3) J. A. Comenius. «Didactica Magna». Trad. Gârboviceanu. Ed. I, pag. 93.

luăm pe bună credință sau autoritate nu ne sporește forța intelectuală.¹⁾

În altă parte el cere ca învățământul să se bazeze totdeauna pe interes și plăcere.

Pe lângă curiozitate, mai adaugă Locke un al doilea sprijin natural al copilului: tendința către activitate, care se manifestă în dorința sa de a fi mereu ocupat — însă în mod liber, nu cu silnicie.

V. — Rousseau și Filantropiniștii. *Rousseau* (1712—1778) a avut cele mai geniale intuiții cu privire la firea copilului; și principiile cuprinse în lucrarea, pentru care a fost și expulzat, pot fi, în marea lor majoritate, litere de evanghelie pentru școala activă.

În privința *educației fizice*, Rousseau arată însemnătatea *puterii trupești în educație*, cum nimeni nu a făcut-o înainte de el. «Pentru că trupul să asculte de suflet, spune el, trebuie să fie sănătos: un bun servitor trebuie să fie voinic... cu cât e mai slab corpul, cu atât e mai poruncitor; cu cât e mai tare, cu atât e mai supus. În corpurile delicate locuiesc toate pasiunile simțurilor; acestea se irită în măsura neputinței de a fi satisfăcute. Un corp slab slăbește sufletul.»²⁾

Deasemenea puțini au arătat așa frumos — în nici un caz până la el — rostul *lucrului manual* și al exercițiilor fizice, fie pentru sănătatea trupească, fie pentru educația intelectuală, fie pentru cea morală

1) John Locke. *Câteva idei asupra educației*. Trad. Coșbuc.

2) J. J. Rousseau. *Emil*. Trad. Adamescu. Vol. I. Ed. I. pag. 71. Acest raport între viața simțurilor și viața morală, lupta între individualitatea naturală și personalitatea morală formează unul din temeiurile pedagogiei, așa de mult sărbătorite, a lui Förster.

«Nu voi stăruî să dovedesc pe larg folosul lucrului manual și al exercițiilor fizice pentru întărirea sănătății și a temperamentului, căci nimeni nu se îndoeste de aceasta: exemplele de viață lungă le înfățișează mai întotdeauna oamenii, cari au făcut mai mult exercițiu fizic, cari au îndurat mai mult oboseala și munca.»¹⁾

«Vrei să cultivi inteligența elevului tău? Cultivă-i forțele, pe care ea are să le conducă. Exercițiază-i neconținut corpul: fă-l robust și sănătos pentru a-l face înțelept și cu judecată: să lucreze, să alerge, să țipe, să fie totdeauna în mișcare, să fie om prin forță și va fi și prin inteligență.»²⁾

Astfel corpul lui se exercită odată cu spiritul.

«Acesta este mijlocul, prin care putem avea într'o zi ceea ce se socotește peste puțină și pe care l-au avut mai toți oamenii mari: puterea corpului și a sufletului, rațiunea unui înțelept și vigoarea unui atlet.»³⁾

În locul vorbelor din cărți, trăirea în mijlocul naturii, exercitarea simțurilor și a corpului mai întâiu: «Cei dintâi profesori de filosofie sunt: picioarele, mâinile, ochii. Dacă pui cărți în locul acestora, înveți să te servi de rațiunea altuia, înveți să crezi mult și să nu știi niciodată nimic... Ca să învățăm a cugețea trebuie să ne exercităm membrele, simțurile, organele, cari sunt uneltele inteligenței noastre.»⁴⁾

Conduc în acest chip «ideile sale (ale copilului) sunt mărginite, dar lămurite: dacă nu știe nimic pe

1) J. J. Rousseau. *Emil*. Trad. Adamescu. Vol. I. Ed. I, pag. 75

2) *Ibid.* pag. 196.

3) *Ibid.* pag. 198.

4) *Ibid.* pag. 209—210.

dinafară, știe mult prin experiență; dacă citește în carte mai rău ca alt copil, citește mai bine în cartea naturii; el nu are spiritul în limbă, ci în cap; are mai puțină memorie și mai multă judecată; vorbește o singură limbă, dar înțelege ce vorbește; în fine, dacă nu știe să spună așa de bine ca alții, în schimb știe să facă mai bine decât ei.»¹⁾

Și astfel înțelege Rousseau să facă educația copilului până la 12 ani: libertate în mijlocul naturii, mișcare, joc, activitate manuală, exercitarea simțurilor și cunoașterea mediului prin experiență personală. Ajuns la «maturitatea copilăriei», cum se exprimă Rousseau, elevul său va fi învățat, ceea ce a învățat, în chip temeinic, dar «nu și-a plătit perfecțiunea, la care a ajuns, micșorându-și fericirea.» Așa de mare este respectul pentru vârsta copilului, încât Rousseau ar fi primit mai bine ideea unei renunțări la educație, decât ca prin ea să se mutileze mersul naturii în dezvoltarea omului și să se răpească copilului ceea ce el are mai de preț: fericirea. «Oamenilor, fiți umani! Aceasta e prima voastră datorie. Fiți umani pentru toate stările, pentru toate vârstele, pentru tot ce nu este strein de om!... Iubiți copilăria, ocrotiți-i jocurile, plăcerile, drăgăstoasele ei porniri! Căre din noi n'a simțit câteodată părere de rău că a trecut de acea vârstă când aveam totdeauna râsul pe buze și sufletul ne era totdeauna liniștit?... De ce voiți să umpleți de amărăciune și de durere anii aceștia cei dintâi, cari se scurg așa de repede și cari nu se mai întorc nici pentru ei, cum nu se mai întorc nici pentru voi?... Indată ce ei pot să simtă plăcerea de a trăi, faceți-i să se bucure de ea, faceți

1) *Ibid.* pag. 278.

ca, în orice ceas i-ar chema Dumnezeu, să nu moară fără să fi gustat viața.»¹⁾

La 12 ani socotește și Rousseau că este timpul să se înceapă o adevărată educație intelectuală a copilului. În cartea III-a a lucrării sale, Rousseau exprimă părerile cele mai originale pentru vremea sa, dar cele potrivite unei școli active.

Cunoștințele din cărți să se dea cât mai târziu posibil copilului. «Cărți! Ce mobilă urâtă pentru vârsta lui!» spune Rousseau.²⁾ Și în altă parte: «Copilul care citește nu cugetă, ci numai citește; nu dobândește cunoștințe, ci învață cuvinte.»³⁾

Iar ceeace învață, să învețe prin proprie activitate: «Apropie-l de chestiuni și lasă-l să răspundă singur. Să-și întemeieze ceeace știe nu pe ceeace i-ai spus tu, ci pe ceeace a înțeles el: să *nu învețe* știința, ci *s'o găsească*.»⁴⁾ «Nu e vorba să-l înveți științele, ci să-l faci să le iubească și să-i dai metode a le învăța când iubirea lui se va desvolda mai bine.»⁵⁾ Metoda activă apare cu claritate mai ales din următorul citat: «Pentruca pe deoparte să stabilim o strânsă legătură între știință și viață, pe de altă parte să deprindem pe elev cu activitatea — căci numai fiind capabil a-și dobândi prin propria lui forță și muncă ceeace-i trebuie, va fi bine pregătit pentru lupta vieții — îl vom lăsa pe el să rezolve chestiunile ce i-a impus curiozitatea, să caute și să găsească el adevărul, să-și făurească el instrumentele, de cari

1) J. J. Rousseau. *Emil*. Trad. Adamescu. Vol. I. Ed. I, pag. 118—119.

2) *Ibid.* op. cit. vol. I, pag. 277.

3) *Ibid.* pag. 293.

4) *Ibid.* pag. 293.

5) *Ibid.* pag. 300.

are nevoie. Emil nu va învăța nimic din gura educatorului, ci *va învăța totul prin el însuși, iar lecțiile vor consta mai mult în acțiuni decât în vorbe*. Dacă are nevoie de o hartă la geografie sau de un aparat la fizică, nu i le vom prezenta gata, ci le va face el cu ajutorul educatorului.»

Și ce anume cunoștințe să se dea elevului? Acelea cari sunt cele mai utile pentru viață, socotește Rousseau. Și utilitarismul lui Rousseau îl înțelegem cu atât mai mult, cu cât opera lui este și o reacțiune față de sistemul de învățământ al vremii sale, când se dedeau elevilor cunoștințe, ce nu aveau nici un raport cu nevoile lor și cu viața lor de mai târziu.

Pregătirea pentru viață în sensul formării unei profesii nu o cerea Rousseau. Și faptul că elevul său trebuia să cunoască o meserie, nu constituie un argument pentru utilitariști, deoarece altul era motivul pentru care Rousseau pretindea aceasta. «Nu țin atât să înveți o meserie ca să știi o meserie, zice Rousseau, ci ca să învingi prejudecățile, cari desprețesc meseriile.»¹⁾ Scopul educativ al lui Rousseau era mult mai larg: «Eu vreau să-i dau un rang, pe care să nu-l poată pierde niciodată, un rang, care să-i facă cinste în orice timp, vreau să-l ridic la starea de *om*.»²⁾

La vârsta de 15 ani, murmurul pasiunilor vestește, observă Rousseau, o mare revoluțiune sufletească. E momentul *educației morale*. Dar această educație s'a făcut tot timpul până acum, și nu cu maxime, ci prin exercițiu; ea începe odată cu educația fizică. Și această educație nu se face contra copilului, ci cu

1) J. J. Rousseau, *op. cit.* vol. I, pag. 343.

2) J. J. Rousseau, *op. cit.* vol. I, pag. 343.

el: «inima omului primește numai legile pe care și le face singură: vrând s'o prinzi în lanț, o liberezi; lăsând-o liberă, o prinzi în lanț.»¹⁾

Și arată cât de mare este folosul activității în formarea virtuților și fericirea pe care ea o dă individului. «Oamenii din popor nu se plictisesc niciodată, căci au viață activă.»²⁾

Cum vedem, pedagogia lui Rousseau împlinește multe din lipsurile constatate la sistemul de educație practică și creiază perspectivele unei școale active integrale. Cum eră și firească, minunata sa operă a influențat pe toți pedagogii de mai târziu și ideile sale capătă putere prin aplicația lor în școlile lui Pestalozzi. Dar cei cari suferă direct influența lui Rousseau sunt Filantropiniștii. Ne oprim câteva momente la Basedow și Salzmann, reprezentanții de seamă ai acestui curent.

Basedow (1723—1790) înființează la Dessau o școală — numită *Philatropinum* — întemeiată mai ales pe ideile lui Rousseau. Aceste idei sunt următoarele: a) educație fizică cât mai temeinică; b) lucru manual; c) intuiția ca temelie al învățământului; d) studiu plăcut și interesant; e) libertate în educația morală și religioasă³⁾.

Cristian Salzmann (1744-1811) e cunoscut lumii pedagogice prin mai multe lucrări, și în special prin «*Cărticica Furnicilor*», din care voiu da numai câteva citate.

Intuiția ca temelie al învățământului: «După cum studiul naturii și al artei trebuie să se întrebuițeze ca mijloace educative, tot așa trebuie să se silească cineva ca întregului învățământ să i se dea o astfel

1) J. J. Rousseau, *op. cit.* vol. II, pag. 61.

2) J. J. Rousseau, *op. cit.* vol. II, pag. 329.

3) Vezi Basedow's *ausgewählte Schriften*, Langensalza, 1880.

de formă încât să se ajungă acest scop, să se exerseze puterile copiilor, să se educe. În acelaș chip, după cum în studiul naturii și al artei tot așa și în celălalt trebuie să se prezinte spre intuire ori și ce, dacă nu celei externe, atunci celei interne.» ¹⁾

Contra imobilității și pasivității la studiu: «În orele de studiu voi cereți ca elevii să fie totdeauna liniștiți și să stea bine. Contra acestei cereri se opune întreaga lor natură, care-i absolut activă, înclinată spre activitate și neaccesibilă de a fi numai pasivă... așa dar să nu le țineți prelegeri și nu pretindeți ca ei să vă asculte numai, ci faceți ca lecțiunea voastră să fie o continuă conversațiune, la care să ia parte, când unul, când altul din școlari.» ²⁾

Cultul activității proprii: «Construirea proprie, la început de felurite lucruri de joc și în urmă de instrumente și obiecte în adevăr utile, e o ocupațiune, încât o consider ca o trebuință indispensabilă pentru toate institutele, unde au să se educe copiii în mod rațional și să li se arate și să li se ofere ocaziune de a construi ei înșiși.» ³⁾

Acestea sunt de ajuns pentru a dovedi cum ideia școlii active, odată emisă, a convins toate spiritele luminate și s'a impus cu putere de realizare. Nu este însă în intențiunea mea să urmăresc dezvoltarea ei la toți pedagogii și la toate curentele. Altfel nu aș fi putut trece cu vederă «școala jansenistă», despre care s'au spus multe cuvinte de laudă, ⁴⁾ precum nici «Pietismul», ⁵⁾ nici Neumanismul (Goethe,

1) Salzmann. *Cărticica Furnicilor*. Trad. Gârboviceanu. 1894, pag. 70.

2) Salzmann. *Cărticica Furnicilor*. Trad. Gârboviceanu pag. 77.

3) Salzmann. Op. cit. pag. 79.

4) Vezi Paul Lapie. *Pédagogie française*. Paris Alcan 1920 p. 5-6.

5) Vezi Dr. W. Lay. *Die Tatschule*, 1911, Pag. 4.

Schiller, Herder) ¹⁾ Kant, etc. cari exprimă idei de foarte mare însemnătate pentru școala activă.

În cursul lucrării, mă voiu referi la câțiva din aceștia, în deosebi la Goethe.

Pentru ceiace ne-am propus, este suficient să ne oprim mai pe larg la Pestalozzi, după care vom aminti numai în treacăt pe ceilalți.

VI. Școala activă la Pestalozzi. *Pestalozzi* (1740-1827) nu a citit mult. Învățătorii săi nu au fost cărțile, ci experiența și lumea reală. El a fost un geniu, ce a știut să citească în cursul vieții lui și a celor dimprejurul lui chipul de educație al întregii omeniri. Precum însuși scrie: «Ceiace e mai important din tot ceiace spun, am văzut și foarte mult din ceiace recomand, eu am făptuit.» ²⁾ La Pestalozzi se sintetizează toate ideile bune găsite în pedagogia trecutului. Prin practica sa școlară în cele patru localități elvețiene, el a confirmat principiile educative găsite mai ales la Rousseau și neo-umanști. Voiu culege din pedagogia lui Pestalozzi elementele mai esențiale: 1. *Orice forță se desvoltă prin exercițiu propriu.* Pestalozzi deosebește trei forțe fundamentale ale ființei omenești: forța fizică, cea intelectuală și cea morală, pe cari le găsim la origine numai sub formă de germene, de predispoziție, ce cuprinde în sine tendința de desvoltare. Iar această desvoltare nu se poate face decât prin exercitare proprie: forța fizică prin exercitarea mușchilor, cea intelectuală

1) Vezi G. G. Antonescu : a) *Pestalozzi și ed. poporului* 1919. Buc. pag. 16-20; b). *Din problemele pedagogiei moderne* pag. 71-106, precum și Lehmann, Op. cit.

2) Pestalozzi. *Lienhard und Gertrud*. Introd. la partea IV (în românește e tradusă numai partea I și II).

prin exercitarea judecării, cea morală prin formarea deprinderilor voluntare. ¹⁾

2. *Intuiția ca fundament al educației.* «Orice regulă trebuie să se impue dela sine copilului ca adevărată, prin conștiința unei experiențe intuitive extrasă din raporturi reale. Indreptarea instrucțiunii prea de timpuriu în spre reguli generale, înaintea experienței necesare, este ca clocitul găinei, fără să aibă ouă.» ²⁾

Punctul esențial dela care pleacă Pestalozzi— este acesta:

«Intuiția naturii însăși este adevăratul și singurul fundament al cunoștinței omenești. Tot ceiace merge mai departe este rezultat din intuiție și abstracție din ea, prin urmare oridecâteori aceasta (intuiția) este neterminată și superficială sau nesigură și inexactă, tot de atâtea ori abstracțiunea este amăgire și eroare.» ³⁾

Și Pestalozzi merge până acolo cu credința în puterea intuiției, încât o pune ca temelie nu numai al educației intelectuale, ci și celei morale. «Credința și iubirea nu se cultivă prin vorbe asupra acestor înalte și sfinte fundamente ale vieții noastre interne, ci prin faptul viețuirii în iubire și în credință.» ⁴⁾

3. *Practicismul lui Pestalozzi.* O problemă de mare însemnătate pentru precizarea conținutului «școlii active»— și aceasta va fi ultima, pe care o voiu menționa — este atitudinea, pe care o are Pesta-

1) G. G. Antonescu. *Pestalozzi și ed. poporului.* Pag 85 și 91.

2) Pestalozzi. *Cum își instruește Gertruda copiii.* Trad. Borgovan. Cit. G. G. Antonescu. Pestalozzi. pag. 113.

3) Pestalozzi's *sämtliche Werke.* Dr. Seyfarth. vol. 8 p. 428.

4) Pestalozzi. *Leonard și Gertruda.* Traducere de I. Rădulescu-Pogoneanu.

lozzi față de utilitarism. Citind operele lui Pestalozzi, s'ar părea că utilitarismul său se poate susține. Și în acest scop, citez câteva pasagii caracteristice: «Orice știe omul trebuie să-l știe pentru a putea face ceva; cine-și pune în cap însă să știe multe numai spre a avea ce trâncăni, acela, nici vorbă, nu folosește nimic... Punerea în practică și făptuirea e totdeauna lucrul de căpetenie pentru toți oamenii; știința și priceperea sunt numai mijlocul, prin care propășesc în lucrul lor de căpetenie. De aceea dar orice știință și învățatură a omului trebuie să se îndrepteze la fiecare, după cecece are să practice și să facă în viața lui, sau după cecece este pentru el lucrul său de căpetenie... Cine învață cum trebuie să învețe, acela ajunge destul de vreme să știe multe; și ascultă-mă pe mine: învățatură cum trebuie nu învață niciodată cine nu începe cu ce e aproape de-ale sale și de practică. Pe calea asta știința vine în cap cu rânduială, și cine începe așa, cu bună seamă că ajunge departe în viață; însă stând să-ți pierzi vremea cu palavre și cu povești de prin calendare sau cu câte alte bazaconii din lună și din stele, să știi că nu înveți altceva decât să fii om fără rost.»¹⁾

Iar în altă parte, Gertruda sfătuește pe Rudi să crească pe copii astfel: «Înainte de orice trâncăneală din cărți, învață pe copiii tăi să-și câștige o pâine.»²⁾

Dealtfel în mai toate operele, Pestalozzi pune în gura personajilor sale vorbe ca acestea: «și acum

1) Pestalozzi, *Leonard și Gertruda*. Traducere de I. Rădulescu-Pogoneanu, pag. 153—154.

2) Pestalozzi, *Leonard și Gertruda*. Traducere de I. Rădulescu-Pogoneanu, pag. 301.

să nu ne pierdem vremea cu vorba, ci să punem mâna pe treabă», referindu-se, prin urmare, la activitatea din lumea exterioară, nu interioară. Precum și în multe alte părți, exprimă aceleași păreri¹⁾—și în chip categoric.

În acelaș timp însă alte pagini ne arată că scopul educației pestalozziene nu este pregătirea pentru o profesiune, ci o educație integrală, punând preț deosebit pe factorul moral și religios. «Educația și nimic altceva este scopul școlii» spune hotărît Pestalozzi.²⁾ Sau tot așa de precis: «Educația profesională și de clasă trebuie să fie subordonată totdeauna scopului general al educației umanitare.»³⁾

Dacă ne amintim că Pestalozzi scria și lucra având în vedere, îndeosebi, «nenorocitul popor elvețian» căzut în mizerie materială și morală, atunci ne explicăm așa cum se buvine utilitarismul său. Un popor stors de vlagă și adâncit în păcate nu ar putea să aprecieze o școală, ale cărei roade nu s'ar vedea imediat. Nu se pot uita totuș paginile lui Pestalozzi — și acestea sunt cele mai multe — în cari se arată dorul unor idealuri înalte și scopuri îndepărtate. De câte ori Gertruda nu cânta cu copiii săi, nu se jucă cu ei, nu se rugă împreună cu ei! Poate că nicio altă educație mai mult decât cea dela Stans, Burgdorf și Yverdon nu este în stare să sădească în micile făpturi sentimente și virtuți mai superioare.

Evident, există la Pestalozzi un utilitarism, dar utilitarismul lui este mijloc, nu scop, și el suie culmi

1) Pestalozzi. *Leonard și Gertruda*. Traducere de I. Rădulescu-Pogoneanu, pag. 244, 246, 341.

2) Pestalozzi's *Werke*. Seyfarth, vol. IV, pag. 453.

3) Pestalozzi. Citat din *Vogel* (vezi bibliografia) pag. 23.

însorate de iubire, de poezie, adică e tocmai acel utilitarism, care socotesc că e bine să aibă loc în al doilea ciclu al școlii primare.

Din scrierile și activitatea desfășurată de Pestalozzi, ne-au rămas multe alte elemente bune, cari pot intra cu folos în cadrul școlii active.¹⁾

VII.—Școala activă în pedagogia post-pestalozziană. (*Fichte, Herbart, Fröbel, Diesterweg, Spencer*).

1. Fichte (1762—1814) dă teoriei sale o temelie metafizică, precum vom vedea în capitolul următor; dar fiindcă eul metafizic nu este și eul real, de aceea el dă în acelaș timp pedagogiei sale și un fundament psihologic. Acest lucru îl făcuse de altfel și Pestalozzi, ale cărui gândiri le împărtășește și Fichte. Ca și Pestalozzi, Fichte întemeiază viața sufletească pe unitatea de conștiință și pune ca element esențial al ei, voința. «Noua educație, zice Fichte, trebuie să formeze o voință puternică și neșovăitoare.»²⁾ Și Fichte ca și Pestalozzi, pune un deosebit preț pe educația armonică și organică, exprimându-se astfel: «Vechea educație poate să mobilizeze memoria cu anumite vorbe, cu anumite maxime, să imbibeze imaginația rece și insensibilă cu câteva imagini vagi și lipsite de culoare, dar ea n'a reușit niciodată să zugrăvească ordinea morală a lumii cu destulă căldură pentru a deșteptă la elevi iubirea caldă, dorul

1) O sinteză a acestor elemente se găsește bine expusă în următoarele monografii: a) G. G. Antonescu. *Pestalozzi și educația poporului*, pag. 36—39; b) I. Rădulescu-Pog. *Introducere la Leonard și Gertruda*, pag. CCII; c) Paul Natorp. *Johann Heinrich Pestalozzi*, vol. I; d) In ceea ce privește învățământul: vezi Diesterweg. *L'enseignement dans l'école moderne*. Pag. 204—214.

2) Fichte. *Discours à la nation allemande*. Trad. Paris. 1900. Pag. 21.

pentru această ordine morală, acea emoție profundă înaintea căreia egoismul ar dispărea ca frunzele moarte la suflarea vântului. Această educație deci n'a pătruns niciodată până la rădăcina reală a vieții psihice și fizice... Noua educație va trebui să completeze vechea educație, pătrunzând până la rădăcina vieții psihice și fizice; în loc de a face cultură, de a dezvoltă anumite facultăți ale omului, va trebui să formeze *omul întreg*; în loc să facem din cultură un bun oarecare, va trebui să facem din ea un element constitutiv al însăși persoanei elevului.»¹⁾ Tot ca și Pestalozzi, pune preț pe munca în grădină, atelier, laborator, exerciții fizice, în scopul cultivării rațiunii, încât ajunge să spună într'una din «cuvântările» sale: «Munca singură ridică pe om dela starea de animalitate la cea rațională; prin ea se formează rațiunea omenească.» În acest chip comunitatea de muncă se ridică la comunitatea de cultură. «La ce ajută întreaga știință, dacă nu se poate în urmă înfăptui?».

Se ridică împotriva mecanizării spiritului: «Cucerirea prin proprie muncă spirituală este lucrul de căpetenie.» «Educația prin exercitarea memoriei mecanice e imorală.» «Am găsit, zice Fichte, mijlocul de a ațâța dragostea curată pentru învățătură: e acela care deșteaptă nemijlocit activitatea proprie a școlarului, și a face din aceasta temelia oricărei cunoștințe.»

Deasemenea cere: respectarea individualității, formarea de personalități, dezvoltând voința morală, și stimularea activității de sine pe toate domeniile vieții sociale.

1) *Ibid.* Pag. 12 – 13.

Într'o privire generală, concepția sa se depărtează mult de concepția utilitaristă a școlii active, concretizată prin școala muncii.

2. Herbart (1776—1841). Faptul că urmașii lui Herbart, întemeiați mai mult pe psihologia, decât pe pedagogia sa, au exagerat unele din vederile sale, a făcut pe unii pedagogi ai timpului nostru să se teamă a face apel la «Prelegerile» pedagogului german, pentru a nu fi taxați drept «intelectualiști». Pedagogia lui Herbart, în marea ei majoritate, nu îndreptățește însă această temere. Faptul că psihologia sa este intelectualistă, se datorește împrejurării că în vremea sa există credința că psihologia poate deveni o știință matematică, și fiindcă jocul ideilor și al asocierilor între ele se pretă mai ușor sistemului numeric, el s'a grăbit să întemeieze o psihologie matematică. În realitate însă, sistemul de educație al lui Herbart este, în multe privințe, un reflex al pedagogiei pestalozziene, și lucrul se explică prin influența, pe care i-a făcut-o vizita sa la școlile pedagogului elvețian, precum și scrierile lui Pestalozzi, asupra cărora a și făcut o expunere.¹⁾

3. Fröbel (1782-1852). E destul, dacă reproducem un singur citat din opera lui Fröbel, pentru a ne da seama de claritatea cu care e privită școala activă de acest demn urmaș al lui Pestalozzi.

«Educația este mijlocul de a face pe om raționabil și conștient, de a-i exercita și a-i desvoltă elementul de viață, pe care îl are. Ea are drept scop de a

1) Vezi numeroase elemente în lucrarea: Herbart, *Prelegeri pedagogice*, traducere de I. C. Petrescu și I. I. Gabrea, publicată în biblioteca pedagogică a Casei Școalelor. Indicele alfabetic dela sfârșitul lucrării făcut de traducători înlesnește cercetarea.

conduce pe om să-și cunoască adevărata sa vocație și de a-l face capabil s'o îndeplinească în chip spontan și liber.»¹⁾

Pentru a ajunge la acest scop, educatorul va ține seamă de toate înclinările copilului și va ținde să-i cultive toate forțele înăscute, cari îl conduc la moralitate.

Fröbel consideră jocul ca o manifestare naturală a copilului și-l privește ca un mijloc educativ de mare preț. De-asemenea, el desăvârșește intuiția lui Pestalozzi, cerând să se pună mai mare preț pe cultivarea simțului tactil. «Copilul e, zice Fröbel, în limita puterilor sale: artist, producător, inventator, creator.» Ca și Pestalozzi, Fröbel e partizan al desemnului, al excursiilor, al lecțiilor în aer liber.

În genere, pedagogia sa amintește pe a pedagogului dela Burgdorf și Yverdon, de care e mult influențată.

4. Diesterweg (1790-1866) e marele susținător și popularizator al metodei socratice întrebuițată în domeniul intelectual, în scopul de a stimula activitatea proprie de gândire a elevilor. «A expune, scrie Diesterweg, a dicta, mai ales, este ușor; a deșteptă și a desvoltă spiritul e plăcut, dar a exercita pe elevul-profesor este o operă grea, cu atât mai grea cu cât profesorul are inteligența mai vie.»²⁾

Și în altă parte: «A fecundă mai mult spiritul decât a semăna.»

Această metodă o aplică Diesterweg și în educația morală și religioasă, cum eră și firesc dela un urmaș al lui Pestalozzi.

Demn de remarcat este, de asemenea, ideia lui

1) Fröbel. *Ideen über die Menschenerziehung*. Berlin 1863.

2) Diesterweg. *Oeuvres choisies*. Trad. Paris.

Diesterweg de a se aveà în vedere necesitățile mediului, în care trăesc copiii și moravurile celor cari îl înconjoară. Pe de altă parte, trebuie ca educatorul să respecte individualitatea copilului, fiindcă individualitatea face omul, și a distruge individualitatea însemnează a distruge omul. În acest scop, educația trebuie să fie liberă, nu libertină.

5. **Herbert Spencer** (1838-1903). Cu Spencer intrăm în epoca contimporană. Este firesc dar ca în pedagogia lui Spencer, principiul activismului, preconizat de atâta vreme, să fie clar exprimat.

Ideia libertății politice a popoarelor și indivizilor își făcuse drum larg în spiritele veacului al XIX-lea. Sistemul de educație trebuia să țină și el pas cu vremea. O revizuire a scopului și a procedeeleor educației se impuneà, pentru a se realizà paralelismul între sistemul de guvernare politică și sistemul de educație.¹⁾

Pentru a fixà scopul educației, Spencer se adresează moralei, care ne indică menirea omului pe pământ. După morala sa, menirea omului este de a trăi o viață completă, deci scopul educației nu poate fi altul decât a pregăti pe om să trăească o viață completă, săvârșind diferitele genuri de activitate ale ei.

Dacă Spencer, în afară de principiul evoluției și adaptării la mediu, nu s'ar fi lăsat prea mult fascinat de principiul utilitarismului, care l-a determinat să pună preț mai ales pe genurile de activitate corespunzătoare nevoilor materiale, ar fi reușit să dea pedagogiei sale un orizont mai larg.

1) Vezi dezvoltarea ideii paralelismului în lucrarea: Spencer, *L'éducation intellectuelle, morale et physique*. Trad. Guymiot, Paris 1908. Pag. 78 și urm.

În schimb însă, Spencer afirmă cu hotărîre cîteva principii scumpe școalei active, precum: principiul interesului și activității spontane. De-altfel capitolul privitor la metodele de învățămînt enunță idei pe de-a întregul admise în școala activă. «Va trebui să îmboldim pe copii, spune Spencer, să facă ei înșiși cercetările și să tragă ei înșiși concluzii. Va trebui să le spunem cât mai puțin posibil și să-i îndemnăm a descoperi cât mai mult posibil. Umanitatea a progresat numai instruindu-se ea însăși, și succesul vădit al oamenilor, cari s'au format prin ei înșiși, dovedește că pentru a ajunge la rezultate mai bune, orice spirit va trebui să progreseze în acelaș chip.¹⁾

Dela naștere, spune Spencer, omul are înclinarea către activitate spontană. Exercițarea facultăților înăscute e căutată de individ, pentrucă ea naște plăceri imediate. Printr'o astfel de activitate spontană se naște și interesul. Interesul copilului trebuie să ne călăuzească în alegerea metodelor și a programei de învățămînt.

Dacă la aceste două principii, mai adăogăm principiile: dela simplu la compus, dela concret la abstract, dela empiric la rațional, etc. observăm că ne găsim în plină școală activă.

Principiul activismului îl găsim bine exprimat la Spencer și în capitolul privitor la educația fizică, precum și în cel privitor la educația morală.

Spencer arată cât de necesar este pentru dezvoltarea vieții sufletești de a avea un corp sănătos și puternic. Iar mijlocul de căpetenie socotește că e jocul în aerul liber, nu gimnastica.

Cu privire la educația morală, caracteristic este

1) Spencer, *Ibid.* Pag. 108.

pentru problema ce ne preocupă următorul citat: «Pentru că scopul educației morale e de a forma o ființă capabilă să se guverneze ea însăși, nu să fie guvernată de alții, istoria legislației voastre familiale să fie, în mic, istoria legislației voastre politice: la început autoritate despotică, când această autoritate e realmente necesară, pe urmă un constituționalism începător, în care libertatea individului este recunoscută în unele privințe, în sfârșit largiri succesive a libertății individului până ce se ajunge la abdicarea educatorului». ¹⁾

VIII. Privire retrospectivă. Aruncând o privire de ansamblu asupra trecutului pedagogic, observăm cum ideia școlii active, odată ce-a luat ființă, s'a păstrat neturburată până în zilele noastre. Evident, între un pedagog și altul sunt numeroase deosebiri, unele de formă, altele chiar de fond. Asupra unei singure idei însă toate spiritele marilor pedagogi clasici sunt, precum am văzut, concordante: asupra *metodei active*. Și piatra de încercare pentru dovedirea activismului unei școli nu este atâta introducerea lucrului manual, a exercițiilor fizice, a jocului, a intuiției, a mișcării în aer liber, a excursiunilor, a muncii practice în grădină, în laborator, etc., ci ațâțarea la activitate proprie a școlarului prin metoda activă.

Oricât de timidă și lipsită de claritate a apărut ideia școlii active la început, ea treptat, treptat, cu consecuență și hotărîre, s'a întărit și s'a lămurit.

La aceasta, de sigur, a contribuit în largă măsură și starea culturală și politică a popoarelor. Din

1) Spencer. Ibid. Pag. 196. Asupra pedagogiei lui Spencer, vezi pe larg monografia d-lui prof. G. G. Antonescu. *H. Spencer și pedagogia utilitară*.

timpul renașterii, s'a afirmat dreptul individului de a trăi o viață personală pe toate domeniile de activitate. Reforma religioasă a accentuat această tendință. Scrierile lui Luther,²⁾ — pentru a menționă pe cel mai de frunte reformator — au avut o influență covârșitoare asupra noii direcții date spiritului uman. Naturalismul și romantismul literar, de-asemenea am adus un suflu înouitor.

Vechile sisteme de guvernământ, concepțiile cu privire la organizarea socială, toate s'au năruit datorită noilor concepții despre viață și despre lume.

Eră deci firesc ca și pedagogia să fie silită să-și schimbe vechile ei formule. O nouă pedagogie s'a instaurat, precum am văzut: pedagogia activității proprii, a libertății și a creației personale.

Dacă privim însă pedagogia numai ca un reflex al stărilor sociale și culturale, atunci ne putem întreba: ce rost mai are fundamentarea istorico-pedagogică a școlii active? Natural ar fi să cercetăm, care este starea¹ societății actuale și cari sunt nevoile ei, și pe baza acestora să fixăm sistemul de educație cel mai potrivit. Așa ar trebui să procedăm, dacă am privi pedagogia numai ca un reflex al stărilor sociale. Ea însă are menirea, atunci când își fixează scopul educativ, să anticipeze mersul societății. Ea preconizează sisteme de educație în scopul pregătirii generațiilor de azi pentru viața de mâine. Și în felul acesta contribuie pedagogia la progresul umanității.

Asupra acestei chestiuni, voi reveni în cap. «Fundamentul etic și sociologic al școlii active».

Dar pedagogia nu este determinată numai de

2) Vezi în deosebi: Luther, *Pädagogische Schriften*. Langensalza, 1888.

starea socială actuală și de scopul etic către care tinde societatea de azi în mersul ei ascendent, ci este determinată și de pedagogia trecutului.

Precum știința pozitivă se întemeiază pe vechile cuceriri în acest domeniu, precum arta de azi nu poate nesocoti elementele pe deplin fixate în arta trecutului, precum filosofia contimporană se înalță în deosebi pe vechile concepții de gândire, tot astfel și pedagogia.

Și ea, ca și celelalte științe, nu poate nesocoti trecutul. O idee pedagogică, care, odată afirmată și experimentată în curs de veacuri, se menține neturburată, este un bun pe deplin câștigat. A o nesocoti însemnează a răpi pedagogiei puțința de progres. Căci pedagogia se întemeiază nu pe construcții subiective, ci pe idei trecute prin filtrul practicei îndelungate. Și dacă totuși, în cercetarea originii școlii active, am menționat și astfel de construcții, cum de ex. cele ale lui Rousseau, aceasta am făcut-o pentru că ideile lui geniale au fost confirmate, în mare parte, de practică. Peste aceste idei de altfel nu putem trece cu ușurință, chiar de-ar fi să le luăm numai drept ipoteze. Dacă în urmă, experiența și știința le-a probat, pot fi luate cu titlu de adevăruri. Acelaș lucru se petrece și în celelalte științe, chiar pozitive. Câte ipoteze altădată n'au devenit astăzi adevăruri științifice!

Astfel considerată, școala activă *nu este o școală nouă*. Și aceasta este o garanție de prej pentru a o privi cu încredere.

Cum se explică atunci că această concepție a școlii active, deși atât de veche, nu s'a generalizat în practică? Cauza o găsim în faptul că vechile metode se pot adapta mai ușor claselor numeroase,

Democratismul a chemat la cultură pe toți membrii societății. Școalele suprapopulate nu pot utiliza metoda activă. Școala activă cere un număr mic de elevi (20—30). Și pe de-asupra, este nevoie de un material didactic foarte bogat, precum și de diferite anexe școlare (grădină, muzeu, atelier, laborator, băi, etc.), de cari majoritatea școalelor de astăzi sunt lipsite, din pricina marilor cheltueli, cari le cer.

Fără de aceste condițiuni, școala nu poate să fie activă; oricât de pregătiți ar fi învățătorii și oricât ar fi de entuziaști și devotați misiunii lor.

Privită sub aspectul practic deci, școala activă poate fi denumită drept nouă. Privită sub aspectul teoretic, ea este, după cum cred că s'a făcut suficient dovada, o școală veche.

Iată pentruce este necesar să ne aruncăm privilegiile și în trecut, tocmai pentru a fi îmboldiți să realizăm îmbelșugatele idei, pe cari le găsim acolo.

CAP. II.

Fundamentul filosofic al școlii active.

I. *Necesitatea întemeierii filosofice a pedagogiei.* — II. *Filosofia voluntaristă* (Schopenhauer, Nietzsche, Paulsen). — III. *Filosofia activistă* (Fichte). — IV. *Concluzii.*

I. *Necesitatea întemeierii filosofice a pedagogiei.* Pentru cei ce cred că filosofia nu are nicio legătură cu viața, că ea este o simplă delectare a spiritului, apropierea între filosofie și pedagogie este o eroare.

Unii socotesc însă — și sunt de partea acestora — că pedagogia nu poate să aibe decât folos întemeindu-se pe concepțiile filosofice.

«De timpuriu încă au ieșit în relief raporturile între filosofie și pedagogie. Socrate s'a afirmat în primul rând tocmai ca un geniu pedagogic și a exercitat asupra filosofiei grecești o influență multi-laterală. Elevul său Plato a tratat despre educație în operele sale — «Statul» și «Legile» — punând-o în cadrul întregii sale filosofii¹⁾».

1) O. Külpe. *Einleitung in die Philosophie*, 1921, Leipzig, pag. 419.

Tot astfel Aristot, Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fichte, Herbart și alții. Georg Laule, ocupându-se de pedagogia lui Paulsen, consideră pe acesta ca pe un reprezentant tipic al unei «uniuni personale» între filosofie și pedagogie¹⁾.

Așa încât este explicabil ca Paulsen să pună în rândul științelor, ce pot aduce contribuții prețioase pedagogiei, și metafizica și teoria cunoștinței.

Natorp merge încă și mai departe, când socotește că filosofia în întregime trebuie să servească drept temei al pedagogiei²⁾.

Iar un alt autor se exprimă că «cel mai mare rău pentru educație este ca experimentatorul să rupă cu totul legătura între pedagogie și filosofie³⁾».

Pedagogii nici nu pot renunța de-altfel să facă filosofie. Căci ori de câte ori ei caută să fixeze idealul educației, nu fac altceva decât să desprindă, prin reflexie asupra vieții, țelul către care se îndreaptă omenirea. Numai filosofia este în stare să cristalizeze aspirațiile umanității și să făurească pedagogiei un ideal precis; și anume numai acea filosofie, care se întemeiază pe realitatea sufletească a omenirii într'un timp dat⁴⁾. «Dacă altor științe le-a putut fi prielnică o separație relativă, pedagogiei i-ar fi fatală; ea are nevoie de filosofie atât

1) Georg Laule, *Die Pädagogik Friedrich Paulsens*. Langensalza, 1914. Pag. 1.

2) Georg Laule, *Ibid.* pag. 31.

3) Karl Kubbe, *Charakterbildung bei Herbart und Meumann*, 1912. p. 2.

4) V. hotărît exprimată această idee în: *K. Kesseler, Das Lebenswerk der grossen Pädagogen*. Leipzig. Ed. II 1920. Vorwort; *A. Messer, Weltanschauung und Erziehung*, 1921.

la stabilirea scopurilor cât și la aflarea mijloacelor și nu numai celor chemați a stabili normele pedagogice la incumbă datoria unei culturi filosofice serioase, ci și celor meniți să le aplice; mai întâiu în vederea independenței lor morale și intelectuale, căci aprofundând normele educative și metodele de învățământ se vor supune lor din convingere, nu în mod rutinar, și apoi pentru că normele generale nu pot fi aplicate în acelaș mod la toți indivizii, ci trebuiesc adaptate individualității. Această adaptare nu o poate însă realiza decât pedagogul, care posedă cultura filosofică necesară pentru a pătrunde, pedoparte în sufletul copilului, pe-de-alta spiritul metodei, ce voește să aplice¹⁾».

De-alfel chiar oamenii de știință nu sunt mulțumiți să trăească închiși în specialitatea lor. Ori-zontul le pare prea limitat. Și de-aceea sunt dese cazurile, mai ales în istoria științei contimporane, când se văd oameni de știință²⁾, avântându-se pe aripile filosofiei.

Filosofia are, de-aseenea, o strânsă legătură și cu viața socială și culturală. Marile revoluțiuni au fost pregătite de multe ori de filosofie. Oricât de eterat pare cuprinsul concepțiilor filosofice, nimic mai mult decât ea nu poate înrâuri mai profund mersul vieții. Intre viață și filosofie este o strânsă înlănțuire. Filosofia răsare din frământările vieții, și viața își îndreaptă pașii după luminile arătate de filosofie.

Acelaș proces s'a petrecut și cu filosofia volun-

1) G. G. Antonescu. *Din problemele ped. moderne*. Buc. 1923. Rag. 26—27.

2) Câteva exemple: *Mach, Ostwald, Poincaré*, etc.

taristă și activistă, care a dat impuls la crearea unui curent în favoarea școalei active. Marile progrese tehnice din ultimii secolii, încordarea luptei pentru traiu, afirmarea crescândă la viață activă a unor clase sociale și popoare, multă vreme subjugate, au fost suportul, pe care s'a înălțat această filosofie. La rândul ei, filosofia a afirmat primatul voinței în viața sufletească. Filosofia raționalistă a lui Descartes, cea sentimentalistă a lui Franke și Rousseau au trebuit să cedeze terenul filosofiei voluntariste și activiste.

Mă voiu ocupa pe scurt de cei mai de seamă reprezentanți ai acestei filosofii și voiu arăta întrucât această filosofie — și în ce măsură — poate constitui drept fundament al școalei active.

II. **Filosofia voluntaristă.** (*Schopenhauer, Nietzsche, Paulsen*). În celebra lucrare «Critica rațiunii pure», Kant, ocupându-se de problema cunoștinței, a căutat să dea un răspuns la întrebarea: „ce putem ști despre lume?” — Până acum, zice Kant, se admitea că întreaga noastră cunoștință trebuie să se reguleze după lucruri; că ele sunt adevărata realitate, și cunoștința nu e altceva decât oglindirea lucrurilor externe. Să încercăm acum să vedem dacă nu vom fi mai feriți de contradicții, presupunând că obiectele se regulează după cunoștința noastră. Analizând cunoștința noastră, ajungem la constatarea că în cunoașterea lucrurilor, suntem mărginiți la însași propriile noastre forme ale cunoștinței; așa încât nu putem ști despre lucruri decât prin raportul lor cu știința noastră. Ce sunt lucrurile în sine, în afară de acest raport, nu putem ști nimic, căci aceasta ar însemna să ieșim din conștiința noastră. Ceface apare conștiinței sunt numai fenomenele lucrurilor,

nu însăş lucrurile. In esenţa lor, pe acestea nu le putem cunoaşte, dar trebuie că existe, fiindcă altfel n'ar fi nici fenomene ¹⁾).

Şi astfel Kant doboară vechea metafizică întemeiată pe raţiune, dar reînviază o nouă metafizică întemeiată pe morală. «Dacă lumea inteligibilă, supra sensibilă, este zăvorită pentru cunoştinţă, ea se lasă cel puţin întrevăzută de credinţă, de «raţiunea practică». In acest sens Kant s'a simţit îndrituit a vorbi de «primatul raţiunii practice», de superioritatea credinţei şi moralei asupra cunoştinţei» ²⁾). Kant a fost cel care a scăborît prestigiul raţiunii şi a pregătit astfel drumul filosofiei voluntariste.

Din «Primatul raţiunii practice» a lui Kant răsare şi voluntarismul lui Schopenhauer, Nietzsche, Paulsen, etc. şi activismul idealist al lui Fichte.

1. Voluntarismul lui Schopenhauer. Schopenhauer (1778—1860) caută să dovedească că se poate cunoaşte şi lucrul în sine. Lumea ca reprezentare este numai partea externă a existenţii. Pentru a cunoaşte lumea în sine, trebuie să punem în legătură experienţa internă cu cea externă.

Voinţa, care e tot ce e mai intern în om, fiindcă ea nu are nevoie pentru a se manifesta decât de intuiţia timpului, trebuie să fie şi în lume tot ce este mai intern. Lumea poate fi înţeleasă numai din om. Interiorul nostru trebuie să aibă o rădăcină a aceeaşi nu e apariţie, ci lucrul în sine. Vălul, care ne desparte de lucrul în sine, cade, de îndată ce admitem că ceiace în noi se agită ca voinţă este identic cu ceiace se agită pe diferitele trepte ale cauzalităţii naturale.

1) Vezi Rnyssen. *Kant*.

2) M. Florian. *Indrumare in filosofie*. Pag. 392.

Putem cunoaște dar ce e lucrul în sine, cunoscând esența propriei noastre ființe. Dar esența propriei noastre ființe nu poate fi altceva decât ceiace ne împinge spre existență: *voința de a trăi*¹⁾.

După Schopenhauer, unitatea și înrudirea internă a naturii devine inteligibilă prin aceea că, una și aceeași voință se manifestă în toate lucrurile, însă în grade diferite. Peste tot există tendința oarbă și universală de a trăi, conștientă la treptele superioare, inconștientă la cele inferioare, cum ar fi, de ex., în fenomenele fizice (puterea gravitației, puterea magnetică, etc.). Forma superioară a voinței raționale, conștiente, derivă din voința inferioară, inconștientă. *Toate funcțiunile psihologice derivă din voința de a trăi.* Ceiace în fenomenele inconștiente se numește cauză, în cele conștiente se numește motiv.

În definitiv aceeași cauzalitate stăpânește întreaga natură. Și această unitate de cauzalitate a vieții universului întreg o înfățișează admirabil Schopenhauer în pagina următoare:²⁾

«Dacă privim cu atenție asupra tuturor fenomenelor din lumea anorganică, forța cu care apele se precipită în adâncuri, tenacitatea cu care magnetul se întoarce mereu spre polul nord, atracția care o exercită asupra fierului, intensitatea cu care cei doi poli electrici tind unul către altul, violența care crește pe măsura obstacolelor, ca și dorințele omești, dacă privim repeziciunea cu care se face cris-

1) Schopenhauer. *Le monde comme volonté et comme représentation*, trad. A. Burdeau. Ed. VII. Vezi Cap. XVIII (ca supliment la cartea II-a). Vol. III. pag. 1—12.

2) *Ibid.* Vol. I. Pag. 122 (vezi și vol. III, cap. 23, Pag. 106—118).

talizarea, regularitatea cristalelor, cari rezultă dintr'o mișcare în diferite direcții, brusc oprită și supusă în solidificarea sa la legi riguroase; dacă observăm selecția, cu care corpurile sustrase legăturilor de solidaritate și puse în libertate în stare fluidă, se caută sau fug, se unesc sau se separă; dacă, în sfârșit, remarcăm cum o greutate, a cărei atracție spre centrul pământului e împiedecată de corpul nostru, apasă mereu pe umerii noștri, urmărind astfel legea de atracție, dacă observăm toate aceste lucruri, nu va fi greu să recunoaștem, — chiar la o atât de mare distanță de propria noastră ființă, — că esența acestei existențe, care în noi își urmărește scopul luminat de conștiință, dar care și aici, în cele mai simple manifestări ale ei, se agită totdeauna în acelaș sens și care merită și aci ca și la om, numele de voință — întocmai precum aurora și miezul zilei sunt radierea aceluiaș soare — cuvânt prin care înțeleg esența tuturor lucrurilor, fondul tuturor fenomenelor».

Pe ultima treaptă, voința se arată ca o tendință irațională, ca o impluziune oarbă și vagă. De legile, după care ea se obiectivează, se ocupă fizica și chimia. Din grad în grad însă, voința se obiectivează mai limpede. În regnul vegetal, nu cauza, ci excitația leagă fenomenele voinții. În regnul animal însă, voința devine conștientă. De-aci nevoia mișcării prin motive. Animalul, din momentul în care s'a despărțit de pântecile mamei sale, trebuie să caute și să alerpe după elementele hranei, nu să aștepte pe loc să-i vie.

În capitolul «*Intâietatea voinței în conștiința de sine*», Schopenhauer caută să dovedească că voința ca lucru în sine constituie esența intimă, adevărată și indestructibilă a omului, dar ea în ea însăș este

fără conștiință, căci conștiința e determinată de intelect, care nu e decât un simplu accident al esenței noastre. Intelectul e, în adevăr, o funcție a creierului, care nu e decât un produs al restului organismului. Organismul însuș e voința individuală devenită vizibilă, obiectivată; el e imaginea acestei voințe, așa cum ea se obiectivează în creier, prin urmare e condiționată de formele cunoștinței creierului nostru, prin spațiu, timp și cauzalitate. În termeni metaforici, Schopenhauer se exprimă astfel: voința e substanța omului, intelectul e accidentul acesteia; voința e materia, intelectul forma; voința e căldura, intelectul lumina.

În sprijinul acestei teze că origina conștiinței e în voință și că intelectul e instrumentul voinței, Schopenhauer aduce 12 argumente de ordin psihologic. Aleg pe cele mai importante.

Pe treptele inferioare ale regnului animal, nu găsim intelectul, deci intelectul e un lucru secundar.

Când într'un caz de excitație a voinței, întrebăm inteligența asupra cauzelor acelei excitații, simțim o sforțare, ceea ce însemnează că trecem dela starea de activitate primitivă la o activitate derivată.

Intelectul nu poate lucra, decât atuncicând voința e liniștită; pe când voința poate lucra, chiar dacă intervine intelectul. În momente de mare turburare, intelectul nu ajută la nimic; el tace, pe când numai singură voința lucrează.

Voința mănuește intelectul ca pe un instrument. În momente grele, voința silește intelectul să găsească mijloace, pe cari intelectul singur, fără porunca voinței, nu le-ar fi putut găsi; și din mijloacele găsite, voința alege pe cele bune.

Identitatea persoanei noastre în decursul tim-

purilor se datorește tot voinței. Corpul se schimbă cu anii. Tot așa și intelectul. Sâmburile ființei noastre, care rămâne același tot timpul, fără să îmbătrânească vreodată, e voința.

În anumite momente, intelectul socotește că viața e nesuferită și te sfătuiește că ar fi mai bine s'o suprimi. Cu toate acestea, n'o faci. Ceiace te împiedcă e dragostea nebună de viață; și aceasta e fundată pe voință, nu pe intelect.

Dar ceiace dovedește mai ales prioritatea voinței e faptul că ea nu obosește niciodată, pe când intelectul foarte ușor. În somn, inima nu încetează de loc să bată, căci ea e manifestarea spontană a voinței, pe când intelectul are neapărată nevoie de odihnă, încât el poate fi privit ca un lux al naturii.

Iată cum Schopenhauer, analizând propria sa conștiință, ajunge la ideea că voința este fundamentul nu numai al conștiinței, ci și al întregului univers. Aceasta e ideea centrală, pe care o reținem din filosofia sa.

2. Voluntarismul lui Nietzsche. Și pentru Nietzsche (1844—1900), ca și pentru Schopenhauer, esența lumii și a vieții omului este «voința», dar nu oarbă voință de a trăi, ci «voința de a fi tare» (*Wille zur Macht*). Omul de azi nu este ultima etapă la care a ajuns evoluția în regnul animal. El trebuie să ceară vieții a fi puternic, pentru a putea crea pe supraomul¹⁾.

«Vă propovăduiesc pe supraom, vorbește Zarathustra. Omul e un ce, care trebuie supraînălțat. Ce-

¹⁾ Vezi C. Rădulescu-Motru: a) *F. W. Nietzsche. Viața și Filosofia sa*, Buc. 1916. b) *Elemente de metafizică*, Buc. 1912. Pag. 165.

ați făcut voi oare pentru a-l supraînălța? Toate făpturile au făurit până în prezent câte ceva mai presus de ele; voiți oare să fiți voi refluxul acestui mare talaz, ba chiar mai mult: să vă reîntoarceți la dobitoc, decât să supraînălțați omul? Ce este mai-muța pentru om? O bătae de joc sau o dureroasă rușine. Și aceasta cată să fie omul pentru supraom: o bătaie de joc sau o dureroasă rușine.»¹⁾

Pentru a pregăti pe supraom, trebuie să se calce în picioare valorile morale de până aci, cari aveau ca unic scop protecțiunea celor slabi de trup și de duh. O nouă morală trebuie să se statornicească: în locul moralei sclavilor, morala stăpânilor, a celor ce știu să înfrunte piedicile, fără a face apel la dulceagul solidarism social. «Cei mai îngrijorați se întrebă astăzi: Cum să se cruțe omul? Ci Zarathustra întreabă cece trebuie mai întâiu de întreat: Cum s'ar putea supraînălța omul?... Dacă voiți să vă urcați sus, sluiți-vă de *propriile voastre picioare!* Nu puneți pe alții să vă urce sus, nu vă așezați în spatele și pe capul altuia!».²⁾

Datorită acestei concepții, Nietzsche se ridică violent împotriva creștinismului și democratismului, cei doi factori, cari, după el, întârziează apariția supraomului prin tendința de nivelare a tuturor în fața legilor și a lui Dumnezeu. Cel mai tare om e cel ce se bizue pe propriile sale forțe, nu acela care trăiește pe umerii societății. În locul moralei sclavilor, adică a acelor cari nu pot trăi decât cu ajutorul altora, el preconizează morala stăpânilor. Tot cece s'a afirmat în morala tradițională trebuie înlăturat.

1) Fr. Nietzsche. *Așa grăit-a Zarathustra*. Trad. Botez. Buc. 1916. Pag. 18.

2) Fr. Nietzsche. *Op. cit.* Pag. 286 și 290.

Morala stăpânilor recunoaște ca valabile numai acele valori, cari le creiază omul însuș — nu impuse din afară — în mersul său ascendent către supraom.

Caracteristica supraomului este de a nu se lăsa influențat de mediu, ci dimpotrivă de a creă și a modifica mediul, de a fi, cu alte cuvinte, un factor creator.

Individualitatea creatoare, aspirând neîncetat către o forță din ce în ce mai mare, este temeiul filosofiei lui Nietzsche, pe care trebuie să-l reținem pentru problema noastră.

3. **Voluntarismul lui Paulsen.** Aceeaș concepție ca și Schopenhauer, despre alcătuirea vieții sufletești, o are și Paulsen. Voința stăpânește, după el, întreaga viață sufletească, care se leagă, prin voință, de subconștient și inconștient și prin acesta de întreaga existență biologică. «Voința stăpânește percepțiunea, determinând atenția... voința stăpânește memoria, noi uităm ceea ce nu ne privește, păstrăm însă ceea ce este multă vreme important pentru voință. Voința stăpânește și mersul ideilor, gândurile noastre gravitează neconținut spre centrul momentan de gravitate al intereselor noastre, ne gândim la ceea ce ne e drag și scump, sau urît și amenințător. Voința exercită o influență statornică asupra judecății, ea determină greutatea și însemnătatea lucrurilor și fenomenelor, motivelor și argumentelor... dar și asupra judecăților teoretice voința exercită o înrâurire statornică... Din acestea se vede lămurit ce parte hotărîtoare are voința în alcătuirea întregii concepții despre lume; am putea spune: ea este proprietarul, care dă forma și stilul, iar inteligența are rolul arhitectului, care le aduce la îndeplinire... Aceasta ar fi prin urmare ideia

despre viața sufletească, la care suntem duși de considerațiuni biologice și psihologico-istorice.»¹⁾

Și în altă parte: «Lupta pentru viață presupune, firește, voința de viață, voința de luptă pentru viață în toate ființele, cari iau parte la evoluțiune... Lupta pentru existență nu este impusă indivizilor din afară, ci este propria lor voe de a o da, și fără această voință, fără voința de conservare și manifestare a vieții proprii și de procreațiune și conservare a urmașilor, natural, n'ar fi nicăiri vorba de o luptă pentru existență.»²⁾

Și pentru a înlătura orice confuziune în înțelesul noțiunii de voință, Paulsen precizează: «Voința, am crezut că putem zice împreună cu Schopenhauer, este ceiace se manifestă în toate fenomenele fizice, în procesele vitale ale animalelor și plantelor, dar și în mișcările corpurilor anorganice, nu o voință, ca voința noastră luminată de reprezentare, dar totuș *voință* în sensul cel mai general, așa încât se cuprind sub ea și impulsul orb și tendința lipsită de reprezentare»³⁾.

Tot în cadrul voluntarismului biologic, am putea așeza, dintre curente mai importante, și pragmatismul american și englez (W. James și C. F. Schiller), asupra căruia voi reveni, arătând coloratura sa utilitaristă⁴⁾.

III. **Filosofia activistă.** Pe lângă voluntarismul filosofic, înfățișat cât se poate mai pe scurt, o con-

1) Fr. Paulsen, *Introducere în filosofie*. Trad. Lupu și Pușchilă. București, 1922. Pag. 180—182.

2) Fr. Paulsen, *Op. cit.* pag. 270.

3) Fr. Paulsen, *Op. cit.* pag. 326.

4) Vezi partea II, Cap. II. Dintre voluntariștii contemporani mai notăm: *Wundt, Ribot, Bergson, Maine de Biran*, etc.

tribuție prețioasă în determinarea curentului favorabil întemeierii unei școli active o aduce filosofia activistă a lui *Fichte* (1762—1814). În «Cuvântări către națiunea germană», precum și, mai ales, în «Fundamentul teoriei științei», *Fichte* afirmă că principiul unic al filosofiei este eul creator. După *Fichte*, realitatea este viață, activitate, deoarece esența eului este acțiunea, și prin această acțiune, prin afirmarea eului, prin faptă, prin gândirea spontană se afirmă și existența lumii. Existența este dar un reflex al gândirii, al activității subiectului.

Dacă reflectăm asupra propriei noastre gândiri, constatăm că nu putem cugeta asupra unui obiect, fără să gândim asupra noastră înșine; nu putem face cu totul abstracție de eul nostru. Iar când gândim asupra noastră înșine, asupra eului nostru, însemnează că-l afirmăm pe acesta, adică ne afirmăm pe noi înșine. Deci o dedublare a eului: eul «subiect», care afirmă, adică eul activ, și eul «obiect», cel afirmat, adică totalitatea stărilor de conștiință asupra cărora primul cugetă. Din conexiunea celor două euri, se produce conștiința de sine.

De fapt, eul, care servește drept punct de plecare în filosofia lui *Fichte*, nu este eul individual, ci o conștiință în genere, un eu absolut. Eul individual suferă acțiunea non-eului, dar prin activitatea necentenită acest eu tinde să se cufunde în eul absolut, în Dumnezeu, care este spontan și creator și care cuprinde în sine toate eurile individuale și întreaga existență materială¹⁾.

1) G. G. Antonescu, *Din problemele pedagogiei moderne*, pag. 11; O. Külpe, *Op. cit.* p. 187; H. Seherer, *Op. cit.* vol. I, p. 239 și urm.

Activismul îl găsim și în filosofia lui *Leibniz*, ale cărei monade cuprind principiul activității.

IV. **Concluzii.** Filosofia voluntaristă este o reacție violentă împotriva filosofiei raționaliste, care dedea prea mare importanță inteligenței și culturii teoretice. Această reacție pornește dela Rousseau și romantici, este accentuată de Kant și culminează în filosofia voluntaristă. Luptând împotriva unei exagerări, filosofia voluntaristă cade ea însăși în alta. Voința, la voluntariști, se confundă cu însăși viața. Voluntarismul lui Schopenhauer, Nietzsche și Paulsen e un *voluntarism biologic*. Conștiința omului, evident, a apărut mai târziu. Nașterea ei a fost determinată și de organizarea biologică a ființei umane și este și astăzi încă condiționată de această organizare. Dar de îndată ce ea și-a constituit o nouă structură, reprezintă un factor peste care nu se poate trece. În locul unei voințe oarbe, care mișcă toate fapăturile și produce toate fenomenele din univers, apare o *voință conștientă* călăuzită de *ideia unui scop și de ideia mijloacelor menite să contribue la atingerea lui*. În definitiv, s'ar putea spune că și voința protozoarelor are un scop. S'ar putea încă adăuga că și mișcarea cosmică are o finalitate. Dar această finalitate este oarbă, pe când la om, ea devine conștientă. Și înțelesul psihologic al noțiunii de voință la om este acesta: al unei voințe conștiente. Nu se pot înnece în clocotul voinței și cele mai superioare funcțiuni sufletești, sub motiv că acestea au apărut pe urmă.

«Corelațiunile vechi (e vorba de corelațiunile organice) sunt acelea cari determină, în primul rând, viața individului și cari dau o direcțiune celor venite în urmă. Dar, și acestea, cari sunt venite în urmă, își au importanța lor. Ele, ca venite în urmă,

se găsesc, mai apropiate de zona luminoasă a conștiinței și sunt prin aceasta în actualitatea vieții individului»¹⁾.

În psihologie, dar mai ales în pedagogie, nu ne preocupă în ce constă ultima realitate, din care decurg toate celelalte; care realitate e primară și care secundară. Noi considerăm sufletul, *așa cum el este dat în treapta de evoluțiune, la care a ajuns*. Și pe treapta la care a ajuns viața sufletească astăzi nu se poate vorbi de o nesocotire a rațiunii. Indrumarea luminoasă a ei este neapărat necesară. Și idealul educativ trebuie să-l concepem ținând seamă de ea. De-altfel însuș Paulsen spune: «voința noastră e luminată de reprezentare»²⁾. Nu ne putem dar lăsa numai în voia experienței, ci trebuie să facem apel și la cugetare. «O cugetare lipsită de experiență ne îndrumază tot așa de puțin spre cunoștința realității ca și o experiență lipsită de cugetare»³⁾.

În ceiace privește filosofia lui Nietzsche, a cărui «voință spre putere» are un mers ascendent, culminând în făurirea personalității, ar fi de obiectat că această personalitate nu poate fi, în primul rând, de ordin biologic, ci *cultural*. Lupta ce se dă astăzi între indivizi și între popoare are mai ales acest caracter. Nu reușește în viață cel mai puternic fizicește, ci acela care posedă mai multe bogății culturale. Așa că și din punctul de vedere al filosofiei nietzscheniene, școala activă nu poate lăsa în umbră cultivarea rațiunii.

1) C. Rădulescu-Motru, *Elem. de Metafizică*. Pag. 274.

2) Fr. Paulsen. *Op. cit.* Pag. 326.

3) " " " " " 34.

De-altfel filosofia activistă a lui Fichte ne îndrumă către un *activism idealist*, nu biologic. Și către acest activism idealist sau idealism activ gravitează una din concepțiile largi ale școlii active, pentru care ne vom și hotărî.

Am arătat, în deosebi, încotro nu trebuie să ne conducă filosofia voluntaristă.

Dar această filosofie, evident, are și o parte constructivă în ce privește problema școlii active. Ea a determinat pedagogia să se refere și la forțele latente ale ființei copilului, forțe cari rezidă în voință.

A actualiză și a maximaliză aceste forțe prin proprie activitate, a da individului dreptul să trăească o viață deplină, a lăsa liber pe copil să-și desfășoare energia pe căile spre care îi dă imbold structura nativă a ființei lui sunt elemente, pe cari școala activă le datorește, în mare mare, filosofiei voluntariste și activiste.

CAP. III.

Fundamentul biologic al școlii active

I. Biologia ca fundament al pedagogiei. — II. Adaptarea la mediul fizic. Reacțiunea biologică. — III. Adaptarea la mediul social. Conștiința. Reacțiunea psihică. — IV. Teoria biogenetică în educație. — V. Concluzii.

I.—Biologia ca fundament al pedagogiei. Biologia nu este încă o știință, pe ale cărei rezultate să ne putem întemeia fără șovăire. Ipotezele abundă în cuprinsul ei. Și precum sociologi însemnați ca Spencer, Lilienfeld, Worms, De Greef, Schäfle și alții au căzut în greșală căutând să facă din sociologie un capitol al biologiei, tot în aceeaș greșală cad unii pedagogi, cari încearcă să întemeieze sistemul de educație, exclusiv sau în mare parte, pe fundamentul biologic.

Tendența de a subordonă pedagogia biologiei s'a accentuat mai ales în ultimul timp, de când psihologii au simțit nevoia să apeleze la biologie pentru explicarea anumitor fapte de conștiință. Obiectul psihologiei nu se mărginește astăzi numai la viața conștiinței, ci se ocupă și de corelațiile biolo-

gice ale acesteia. Conștiința însăși pusă pe acest substrat biologic a căpătat rolul de funcțiune biologică.¹⁾

Caracteristica vieții biologice este reacțiunea la impresiile lumii materiale. Viața sufletească continuă pe cea fizică. Nu este între ambele un hiatus.²⁾ Așa fiind va trebui să pregătim mai întâiu corelațiile organice, cari condiționează viața sufletească.

Biologia, care ne arată legile de dezvoltare ale vieții organismelor, poate fi folosită și pedagogiei. Lay, care pune pedagogia sa pe un temei biologic, spune următoarele: «Epoca modernă cere o școală modernă. Nenumăratele proiecte de reformă s'au născut în toate părțile, dar le lipsesc concepțiile generale din cari să iasă ideia conducătoare a tuturor acestor tendințe atât de deosebite.

Școala activă tinde să remedieze această lacună, căutând să pună bazele solide ale unei școale potrivite cu natura și cultura noastră. Pentru elaborarea acestor principii, ea nu se folosește numai de științele filosofice, ci și de cele biologice, precum și de rezultatele cercetărilor pedagogiei experimentale.

Școala activă privește pe copil ca membru al unei comunități organice formată de pământul, de aerul, de apa, de lumina și temperatura, de plantele, animalele și oamenii locului în care comunitatea trăiește.»

În adevăr, școala răpește pe copil din torentul vieții și-l ține departe de ea timp de mai mulți ani, sub cuvânt că-l prepară pentru... viață. Aceasta este

1) v. C. Rădulescu-Motru, *Curs de psihologie*; G. Dumas, *Traité de Psychologie*, 1923. I, pag. 6, 7, 312, 920.

2) A. Rey, *La Philosophie moderne*. Paris. Ediția I. 1908, Pag: 195 și urm.

o gravă eroare. Viața omenească face parte și din ritmul vieții universale, și nu putem să nesocotim pe aceasta, fără ca ea să nu se răsbune. Principiile de biologie se aplică, evident, și dezvoltării psihice a oamenilor, întrucât această dezvoltare este condiționată, mai ales în prima ei perioadă, de factori biologici. Copilul trăiește într'un mediu, căruia trebuie să se adapteze, deși va lupta mai târziu contra lui. Tendința de a identifica pe om cu natura înconjurătoare, de a-l considera ca un atom din viața cosmică, pornește din veacul al XVIII-lea, datorită literaturii naturaliste și pedagogiei lui Rousseau. Semnificativ este, în zilele noastre, faptul că filosofia indiană, cu a ei concepție naturalistă, se citește și se ascultă cu ardoare în Europa cultă «cu leagăne de piatră și ciment». Rabindranath Tagore a fost primit ca un profet în marile centre ale bătrânului continent. Într'una din lucrările sale, Tagore explică astfel originea misticismului indian: «Cultura noastră s'a născut în pădurile Indiei și acest leagăn al ei și acest mediu i-au întipărit caracterul ei hotărât. Ea eră înconjurată de viața imensă și felurită a naturii, hrănită și îmbrăcată de ea, profund familiarizată și strâns legată de schimbătoarele ei fenomene.... India a recunoscut marele adevăr că noi suntem în armonie cu natura: că omul poate cugeta, fiindcă gândurile lui sunt în armonie cu lucrurile; că se poate folosi de puterile naturii pentru scopurile sale, fiindcă puterea lui e în armonie cu puterea universală și că scopurile lui nu se pot ciocni dușmănos niciodată cu scopurile naturii.»¹⁾

A ține pe copil departe de viața naturii, cu care

1) R. Tagore. *Sadhana*. Trad. Nichifor Crainic, 1922. București. Pag. 16—17.

deși nu se confundă — precum vom vedea — dar care îl condiționează mult, ar fi, desigur, o greșală. Și școala activă, care se întemeiază, îndeosebi, pe principiul activității, nu nesocotește — având în vedere corelațiunile, cari există între viața organică și viața psihică — indicațiile, pe cari ni le poate da biologia.

Principiul activității a găsit o interpretare biologică, prin aceea că: a) orice ființă — dela cea monocelulară până la animalul superior — răspunde «impresiilor» din afară prin «expresii», «excitațiilor» prin «reacții»; b) cea mai simplă manifestare a vieții e actul: el determină viața. În lumea anorganică, fiindcă nu se produc reacții la impresii, nu există viață; c) la organisme monocelulare o singură celulă primește impresiile și reacționează; la cele pluricelulare se produce o diviziune a muncii: celulele nervoase primesc și transformă impresiile, comandă mișcarea, iar cele contractile, musculare, o execută¹⁾.

Iată dar câteva elemente, de a căror însemnătate pedagogia n'ar ține seamă, dacă n'ar avea în vedere și rezultatele, la cari a ajuns știința vieții.

II. Adaptarea la mediul fizic. Reacțiunea biologică. Omul, ca și animalul, este în relație cu un mediu fizic și răspunde la impresiile lui prin diferite reacții. Într'o mică măsură, se poate modifica și mediul; dar de cele mai multe ori omul — cu cât este mai inferior — este subjugat și modelat de mediu. Darwin ne dă numeroase exemple de oameni și animale, cari, schimbându-și mediul, au trebuit să-și schimbe cu totul și modul de traiu.

Cu timpul, mediul determină încă și o transformare a structurii organelor și a funcțiunilor unui organism.

1) G. G. Antonescu. *Din problemele pedagogiei moderne*, pag. 259.

Viața este, după Spencer, o continuă adaptare a unor stări și raporturi ale organismului, la niște stări și raporturi externe. Dacă organismele nu s'ar putea adapta mediului, ele ar fi expuse pieirii. De fapt însă ele se transformă odată cu transformările geologice, meteorologice, astronomice — factori anorganici — cărora sunt expuse organismele. Această teorie o aplică Spencer și la psihologie. Diferența între om și animal este numai graduală, originea vieții sufletești e aceeași la toate ființele: mișcarea reflexă, care e foarte înrudită cu manifestările pur fiziologice. Cu cât ne ridicăm mai sus în viața animală, cu atât vom găsi mai multe și mai complexe reacțiuni sufletești la modificările externe, deci cu atât adaptarea va fi mai ușoară și mai completă.¹⁾ Chiar legile morale, cari sunt înăscute pentru individ, au fost câștigate prin evoluția speciei, ca reacțiuni ale ei, și s'au statornicit prin ereditate în urma folosului, pe care l'au înfățișat pentru conservarea individului și rasei, precum socotește Spencer.

Prin urmare evoluția mediului impune organismului anumite corelații, pe care acesta le câștigă prin numeroase reacții. Chiar atunci când o corelație superioară se suprapune, cele inferioare, pe temelia cărora s'a ridicat, nu dispar pentru organism. «Atâtea câte s'au petrecut, ca schimbări, în universul, care ne cuprinde, stă scris în conștiința fiecăruia dintre noi»²⁾.

Reacțiile organismului fac ca acesta să se conserve și, în același timp, ele, prin diferențiere, fac ca viața sistemului nervos să se amplifice, și pre-

1) G. G. Antonescu. *H. Spencer și Pedagogia utilitară*. București, 1919. Pag. 13, 14, 15.

2) C. Rădulescu-Motru. *Elemente de metafizică*. Pag. 271.

gătesc astfel nașterea conștiinței: «Faptul fundamental, dela care pleacă mecanismul vieții de relațiune al ori și cărui organism, cu sau fără conștiință, este faptul că organismul se conservă pe sine prin reacțiunile corpului său. La animalele unicelulare, corpul întreg reacționează..... La animalele cu sistem nervos complicat, materia nervoasă [ia asupra ei distribuirea reacțiunii corpului..... căruia îi înlesnește reacțiuni parțiale, chiar mișcări singulare..... Conștiința, când se adăogă la viața organismului, nu schimbă caracterul reacțiunilor organice, dimpotrivă, ea îl întărește.... Legătura acesteia cu corpul întreg rămâne permanentă» ¹⁾).

Sistemul nervos cel mai dezvoltat îl găsim la animalele, ale căror reacții sunt mai numeroase și mai complicate. De aci iese o consecință importantă pentru pedagogie: de a nu lăsa în părăsire cultivarea acestor reacții organice. Vom vedea mai jos că viața sufletească a omului nu se manifestă numai prin aceste reacții musculare, dar acest fapt nu ne dă dreptul să desconsiderăm mișcarea organelor, de oarece este unul din caracterele de căpetenie ale vieții în genere, și ale copilului în special. Copilul, în deosebi, are nevoie de mișcări, pentru a-și putea forma și preciza euul său. Și aceasta este și explicația mobilității excesive a copilului. Înainte de a-și preciza acest eu—și tocmai în scopul de a-l preciza — este nevoie să-și ordoneze, să-și organizeze și să-și singularizeze mișcările corpului. Și din această pricină omul are nevoie de o copilărie îndelungată. «Copilăria oamenilor este mai îndelungată decât a animalelor, a

1) C. Rădulescu-Motru. *Curs de psihologie*. Pag. 89 – 90.

popoarelor civilizate mai mare decât a celor sălbatice și pare că din ce în ce țină tot mai mult. Astăzi avem nevoie de o îndelungată și foarte riguroasă educație, pentru a putea căpăta oameni, cari să țină piept cerințelor tot mai numeroase ale vieții. Acum cincizeci de ani, bărbatul începea cu cinci până la zece ani înainte ori ce fel de activitate¹⁾. Și o educație «riguroasă» și o educație științifică nu poate fi decât aceea, care ia în seamă legile de dezvoltare naturală. A ajuta natura, iar nu a i se împotrivi, este rostul unei educații raționale. Cu cât cineva este mai lipsit de idei, adică cu cât are o viață sufletească mai redusă, cu atât are mai multă nevoie de mișcare. Așa de mare este această nevoie de mișcare, încât și adulții, când nu lucrează, simt nevoia să învâртеască degetele între ele, să înnumere «mătăniile», să aibă anumite «ticuri», pe cari noi le numim nervoase, dar cari, de cele mai multe ori, s'au câștigat, treptat, treptat, prin nevoia de mișcare ce o simte organismul.

«Fără mișcare zilnică și îndestulătoare nu putem fi sănătoși: toate procesurile vieții, pentru a fi bine executate, cer mișcare, atât a părților, unde se petrec, cât și a întregului. De-aceia zice cu drept cuvânt Aristotel: viața este mișcare și în mișcare își are firea sa. În tot organismul este mișcare grabnică.....chiar creerii au o mișcare îndoită cu orice bătăe a pulsului și cu orice răsufare. Dacă pe lângă aceste, lipsește mai de tot mișcarea din afară, precum se întâmplă în viața prea sedentară a multor oameni, se naște o disproporție în toate privirile vătămătoare între liniștea din afară și neastâmpă-

1) Ed. Kirkpatrick. *Bazele studiului copilului*. Trad. Simeon, Pag. 8.

rul dinăuntru. Căci necurmata mișcare internă vrea să fie întrucâtva ajutată prin cea externă; iar acea disproporție ajunge a semăna cu starea nefirească, în care uneori ne vedem siliți să ascundem o emoție ce fierbe puternic în noi¹⁾».

De-aceea se recomandă, și cu drept cuvânt, să dăm posibilitate copiilor să facă cât mai multe mișcări și să-l ocupăm cu astfel de îndeletniciri, cari îi desvoltă și trupul și spiritul. Pentru aceasta trebuie să se facă loc larg în școala activă: lucrului manual, gimnasticei, jocurilor, excursiunilor. Sunt câteva veacuri, de când s'a remarcat însemnătatea acestui element în educație. Așa Rousseau spune: «Dintre toate îndeletnicirile, cari pot să asigure traiul omului, aceia, care îl apropie mai mult de de starea naturală, e lucrul manual²⁾». Și în numeroase alte părți arată cât de mare folos pentru viața corporală și sufletească are mișcarea în aer liber³⁾.

De atunci și până astăzi, pedagogii au arătat fo-loasele mișcării, și cu toate acestea puține sunt școalele, cari au deschis ușile torentului de viață ce clocotește în jur. Și este justă observațiunea lui Rein: «se înnumără pe degete școalele, între ai căror pereți, nu răsună numai sgomotul vorbelor, ci unde se găsesc locuri de joc, ateliere și grădini școlare». ⁴⁾

III. Adaptarea la mediul social. Conștiința. Reacțiunea psihică. Mediul fizic impune organismului

1) A. Schopenhauer. *Aforisme*. Trad. Maiorescu, 1921, Buc. Pag 40.

2) J. J. Rousseau. *Emil*. vol. I. pag. 342.

3) » » » » cartea I și II.

4) Dr. Rein. *Deutsche Schulerziehung*. Bd. I. Pag. XI.

anumite reacții, cari prin faptul că rămân aceleași — întrucât nici impresiile nu se schimbă așa des — devin automate. Animalele inferioare se mulțumesc să reacționeze cu reflexul și cu organizarea de reflexe, ce se moștenește: cu instinctul. Prin faptul însă că omul, prin necesitate organică, trăește în societate, ale cărei impresii sunt foarte variate, a avut nevoie de reacții mai complicate, la cari nu puteau răspunde reflexul și instinctul. Și astfel s'a simțit trebuința creerii unei noi funcțiuni, care să preîntâmpine «neprevăzutul»; și acest ceva nou este *conștiința*. Va să zică însăși funcțiunea conștiinței, care e cea mai de preț achiziție a sufletului, se explică tot ca o funcțiune biologică sau, mai corect, ca o funcțiune sociologică ¹⁾. Ea este un nou instrument de adaptare la mediu, căpătat prin noile și multiplele condițiuni de traiu, ce au fost impuse omului. Prin acest instrument, omul s'a ridicat cu mult de-asupra animalelor și a naturii. Omul se leagă, prin corelațiile funcțiunilor sale anterioare, de natura cosmosului întreg, dar nu poate să fie confundat cu ea. «Istoricul urmărind liniile devenirilor spiritului omenesc nu poate să lase la oparte forța regulatoare a pământului, din care și noi oamenii nu suntem decât o parte și de care frageda noastră viață e legată ca valul de marea pe care aleargă. Dar istoricul nu poate uita că între pământ și om e o perpetuă luptă și că întreaga frumusețe a vieții, întreaga lumină a sufletului nostru, vine dela biruința spiritului (care e ritm), împotriva materiei (care e inerție)» ²⁾.

Cu ajutorul conștiinței, omul nu mai este silit să

1) Vezi C. Rădulescu-Motru. *Curs de psihologie*. P. 58 și urm.

2) Pârvan. *Forme și idei*. pag. 58.

sufere în chip pasiv influența mediului. El anticipă impresiile acestui mediu, și capătă față de el o *atitudine activă*. Animalele, cari se conduc prin reflexe și prin instincte, precum și acelea ce se conduc prin tropisme, suferă despotismul impresiilor externe, și nu se pot sustrage cu niciun preț dela reacțiile, pe cari acestea le impun. «Animalul nu mai e stăpân de a ieși din drumul, care i s'a impus de forțele mediului exterior, ca și un astru, care gravitează împrejurul soarelui» ¹⁾.

Omul selectează, cu ajutorul conștiinței, impresiile mediului extern, și nu e silit să răspundă la toate, în orice timp și în acelaș chip.

Această diferență profundă între reacția omului și a animalelor oferă o problemă, de care va trebui să ținem seama și anume: nu toate impresiile se traduc prin expresii musculare, nu toate excitațiile în reacții. Și în aceasta constă una din deosebiri între om și animal. În acest chip, omul stăpânește mediul într'o mare măsură, nu este stăpânit de el. Dar aceste impresii, deși nu se traduc imediat în reacții, se păstrează în suflet în stare potențială, și se revarsă în alte momente, dând activității omului caracterul spontaneității. «Conștiința omenească se depărtează de automatismul animal, pentru a cuceri în reacțiunile sale o adaptare ideală..... Toate aceste idealuri (idealul nemuririi, idealul frumosului, idealul adevărului, idealul moral, etc.) nu sunt câtuși de puțin adaptări la lumea cea cunoscută conștiinței, ci sunt adaptări la o lume ideală și necunoscută, și cu toate acestea spre ele a fost atrasă con-

1) G. Bohn. *La naissance de l'intelligence*. Paris 1917, în care se găsește bine expusă această chestie, precum și Hachet-Souplet și Loeb.

știința omului în tot cursul dezvoltării sale»¹⁾. Științificește, nu se poate explica, deocamdată, acest fapt. Ceiace se știe însă din observația curentă este că forma idealului este în strânsă legătură cu tot trecutul individului, cu ocupațiile lui și cu mediul, în care el trăește.

Orice explicație s'ar da acestui fapt, de îndată ce el există, pedagogia trebuie să țină seamă de el. Și pedagogii clasici au pus mare preț pe acest element ideal al sufletului uman. Când explicația exactă va veni, fie dela biologie, fie dela psihologie, pedagogia se va folosi de ea pentru fixarea mijloacelor științifice întru cultivarea idealului. Atunci se va putea ști dacă putem schimba și impune idealul cuivă, schimbând și pregătind corelațiile, pe care el se înalță.

IV. Teoria biogenetică în educație. Teoria biogenetică, pe care am enunțat-o în introducere, servește unor pedagogi ai școlii active drept punct de orientare în educația copiilor. Pe scurt, teoria se înfățișează astfel: există un paralelism între dezvoltarea individului și dezvoltarea genului uman. Individul recapitulează, în timpul vieții sale, fazele prin care a trecut umanitatea. Ca formulă consacrată, teoria e cunoscută astfel: ontogenia repetă filogenia.

Teoria a fost emisă de Haeckel și reluată mai târziu de Stanley Hall și J. Dewey. În pedagogie, Herbart și mai ales Ziller s'au folosit de ea în orânduirea programului de învățământ. O aplicație interesantă fac, în timpurile noastre: Ferrière, Claparède, d-na Montessori și Decroly, în afară de pedagogii americani, cari, influențați de Dewey, o aplică în

1) C. Rădulescu-Motru. *Elemente de metafizică*. Pag. 285—286.

mod generic, privind însă dezvoltarea umanității sub fața economică.¹⁾

Voiu analiza teoria, pe scurt, întâiu din punct de vedere principial, și în urmă din punct de vedere practic.

Virtualitățile de dezvoltare, pe cari le posedă copilul de azi, sunt urmele, sunt «engramele» lăsate, prin ereditate, de generațiile precedente. Aceste virtualități tind să se actualizeze prin diferite manifestări ale copilului, în special prin joc. Engramele nu trebuiesc confundate cu instinctele, chiar dacă am admite, cu privire la geneza instinctelor, teoria, după care instinctul este un complex de acte, conștiente la origină — devenite reflexe în urmă prin repetare îndelungă — și fiind executate în vederea unui scop conștient la origină — trecut în inconștient pe urmă — complex transmis din generație în generație prin moștenire.

Impotriva instinctelor nu se poate lupta.²⁾ Engramele activităților generațiilor trecute nu sunt încă fixate. Rămâne pe seama experienței individului să le fixeze pe unele, să le înăbușe pe altele. Cu atât mai mult îl poate face acest lucru educația.

Teoria biogenetică, socotită chiar lege după unii autori, prin metoda comparativă pe care se întemeiază, a luminat unele probleme cu privire la sufletul copilului. Astfel ea contribuie, după Claparède,³⁾ la

1) Vezi Cap. «*Concepția materialistă a școlii active*». Un istoric mai larg al problemei, vezi Claparède, *Psychologie et péd. exp.* Ed. 8. Pag. 529.

Vezi și Ferrière. *La loi biogénétique et l'éducation*. Genève. Arch. de psych. T. IX, 1910.

2) Deși unii autori susțin că se pot modifica și instinctele. Vezi Hachet Souplet.

3) Claparède, Op. cit. Pag. 265.

înțelegerea unor faze, cari se succed foarte repede la individ, pe când la primitivi în chip lent.

Ferrière ne dă un tablou complet al acestor faze, prin cari trece copilăria în paralelă cu umanitatea.¹⁾ Din el se pot trage anume concluzii interesante pentru educație. Dar nu putem fi scutiți de o mare dificultate, și anume: evoluția umanității se desfășoară pe multiple domenii (economic, religios, politic, etc.). Chiar dacă am reduce aceste domenii numai la două: acela al activității economice și acela al activității spirituale, și încă greutatea ar fi destul de mare în ceea ce privește alegerea activității, pe care voim s'o intensificăm la copil. Evident, această alegere va fi determinată de idealul educației. Și întâlnim chiar în practica școlară două sisteme de educație, cari, plecând de la aceeași teorie biogenetică, urmează drumuri cu totul diferite. În sistemul anglo-american, se accentuează activitatea economică. În sistemul european (Herbart, Ziller, Decroly, Montessori), latura culturală. Nu e mai puțin adevărat însă că teoria biogenetică, fie urmărind o activitate, fie urmărind alta, deschide un drum unilateral programei educative.

La această unilateralitate însă ea nu ne duce cu necesitate. Putem privi dezvoltarea copilului, în raport cu umanitatea, sub multiple aspecte.

Teoria, deși nu ne explică multe din manifestările copilului, cu toate acestea ne convinge de o idee, pe care de altfel o putem câștiga și numai pe cale de observație directă, și anume: *ideia dinamismului vieții sufletești*. Viața copilului e într-o devenire neconținută. În această devenire a vieții, se pot

1) Ferrière. *L'école active*. Geneva, 1922. Vol. II. Pag. 258

distinge mai multe faze. Ele nu sunt mărginite de cadrul rigid al unor cifre, ci variază dela popor la popor, dela individ la individ și dela epocă la epocă. Numai o observație atentă și devotată le poate descoperi. Această observație e cu atât mai rodnică în rezultate, cu cât orizontul intelectual al educatorului e mai larg. Pentru lărgirea acestui orizont, teoria biogenetică este bine să fie utilizată în pedagogie.

V. Concluzii. Din studiul biologiei, reținem pentru pedagogie câteva elemente de mare importanță: 1. Orice individualitate are nevoie să se adapteze la mediul fizic. Pentru a se putea adapta, ea trebuie să răspundă prin reacții la impresiile primite, reacții, cari sunt cu atât mai variate și mai complicate, cu cât ne ridicăm mai sus pe scara biologică. Pentru aceasta e necesar să lăsăm pe copil să-și trăească viața sa și, prin jocuri, muncă manuală, excursiuni, să-l punem în chip sistematic și permanent în contact cât mai intim cu mediul, în care trăește. Căci «cine s'ar putea lipsi de experiență și de contact, când e vorba de educațiune? Aceasta ar fi ca și când te-ai lipsi de lumina zilei și te-ai mulțumi cu lumina făcliei de ceară», zicea chiar Herbart «intelectualistul».¹⁾

În educație, va trebui să punem preț pe aceste mijloace, cari au menirea să organizeze corelațiile organice, neapărat necesare pentru viață și pentru formarea caracterului. Aceasta constituie — ca să întrebuițez o expresie a lui Lay.²⁾ — latura biologică a educației.

1) Citat de Ufer. *Introducere în pedagogia lui Herbart*, pag. 75.

2) W. Lay. *Die Tatschule*. Pag. 60.

Pentru a pregăti pe copil pentru realitatea din afară, biologică, materială, ar fi suficient. Și cei ce privesc realitatea numai sub acest aspect, sunt consecinți când cer transformarea școalei într'un atelier de lucru manual cu scop de a pregăti reacțiile musculare, sub cuvânt că în felul acestă școala prepară pentru viață.

Dar pentru care viață? Desigur, pentru cea brută, materială. Copilul însă nu este menit să trăească numai în această viață. «Prin cuvântul viață trebuie, de sigur, să se înțeleagă nu numai exercițiul activității propriu zise, al sensibilității și al voinței, ci și exercițiul inteligenței», zice Boutroux¹⁾. Dar chiar în viața materială, omul nu se comportă în chip pasiv, ci modelează această viață după sufletul său activ. În această luptă contra naturii, omul șade alături de semenii săi. «Omul n'are forță decât prin asociație. Lupta cea mai crâncenă o duce el împotriva mediului fizic. În combaterea activă a forțelor naturale constă profunda deosebire dintre om și animal. Formula spenceriană de adaptare la mediu se potrivește numai din punct de vedere zoologic, pentru animale; din punctul de vedere sociologic, ea trebuie, întoarsă: omul nu se adaptează la mediu, ci el își adaptează mediul nevoilor sale, căci el duce o adevărată luptă sistematică de dominare împotriva mediului natural, prin științele naturii aplicate în mod social, care formează tehnica²⁾».

2. S'a arătat cum prin traiul în societate, omul a câștigat o nouă funcție de adaptare, care este con-

1) E. Boutroux. *L'école et la vie*. L'année péd. 1910, pag. 10.

2) D. Gusti. *Sociologia Răsboiului*. Buc. 1915, pag. 64.

știința. Conștiința a reușit în mare parte — și evoluția nu este sfârșită — să se libereze din sclavia reacțiunilor organice. În mijlocul societății și datorită ei, conștiința a reușit să săvârșească și altfel de reacțiuni, proprii ei, precum: atitudinea estetică, morală, religioasă, etc. Știința, care a luat în ultimele secole un avânt neașteptat, s'a dezvoltat tot în mijlocul și tot datorită realității sociale. În mijlocul și datorită ei, s'au născut basmele, arta, literatura și atâtea producții spirituale. Ar fi să facem o educație nerațională și neștiințifică, dacă în sistemul educativ am nesocoti toate aceste reacțiuni de ordin spiritual. Nu facem o educație *naturală*, dacă avem în vedere numai pregătirea reacțiunilor la impresiunile naturii fizice; ci *naturală* este educația care, dând însemnătate și acestora, nu pierde din vedere pregătirea pentru realitatea cea mai reală pentru om, care este societatea.

O educație integrală nu se poate face, decât căutând să se împace ambele nevoi, cari sunt tot așa de firești, una ca și alta. Și pentru aceasta trebuie să prezentăm elevului elemente pe ambele căi: și pe cea externă și pe cea internă. Va trebui să netezim drumul ambelor categorii de cunoștințe. Și aceasta se va putea face, pentru cea dintâiu: prin contactul direct cu natura fizică, prin exercitarea simțurilor, prin intuiție, desemn, lucru manual, iar pentru cea de-a doua prin intensificarea studiilor umaniste. Deodată, ambele: o scaldare în real și un sbor spre ideal. Și în acest chip copilul va fi pregătit pentru viață, care este o țesătură de real și de ideal și va fi în stare să reacționeze atât muscular, când va fi nevoie să aducă vreo modificare mediului exterior, cât și psihic.

În școală nouă, spune Dr. Litz, nu e vorba de a desvoltă numai inteligența sau memoria, ci mai mult încă de a desvoltă toate forțele, toate simțurile, toate organele, toate membrele, toate bunele înclinări dela natură ale copilului, pentru a face din el o ființă, ale cărei părți să se armonizeze cât mai mult cu puțință. În școala nouă nu e vorba de a învăța pe copil numai să citească, să scrie și să traducă din grecește sau latinește, ci să învețe viața. Aceasta este idealul școalei noi: mens sana în corpore sano.

3. În ceea ce privește teoria biogenetică, concluzia se poate trage fără greutate. Această teorie ne determină să privim copilul într'o neconținută devenire. Rolul educatorului nu este de a modifica în chip mecanic viața sufletească a individului, ci de a cunoaște «curba naturală», pe care o descrie această devenire naturală, și de a adaptă educația ei. În fiecare din perioadele de desvoltare ale copilului sunt anumite interese pe primul plan al vieții sale, și educatorul trebuie să țină socoteală de ele pentru a face o educație organică.

Vom vedea într'alt capitol că școala — referindu-ne în primul rând la cea primară, asupra căreia se îndreaptă în deosebi cercetările pedagogilor — nici nu are puțința să pregătească pe copil pentru viitoarea ocupație, întrucât educatorul nu poate cunoaște drumul, pe care îl vor lua aptitudinile în germen ale elevilor.

Pregătirea la viața a copilului nu se face îndrumând pașii educației după considerente în afară de sufletul lui. Cu cât educația face pe copil să trăiască în prezent, nu în viitor, cu atât e mai eficace pentru viitor. Fiindcă aceasta însemnează a desvoltă cât mai mult cu puțință însușirile elevului și a-l face

capabil, în viitor, să se dedice ocupației corespunzătoare înclinărilor sale.

Atâta timp cât înclinările prezente ale elevilor au fost ignorate, educația tinde să modifice sufletul lor după legi concepute de educatori în lumina unor idealuri adulte, cu totul streine structurii sufletești a copiilor și cu totul inadaptable acestora.

Educația organică, concepută și în lumina biologiei, este menită să înlăture artificialitatea vechei educații mecanice.

Iată în ce chip pot fi folosite, în pedagogie, contribuțiile biologiei. Incât școala activă, ținând șocoteală de tot ceea ce constituie esența biologică a copilului — și am văzut că și idealul este un element de viață pentru el — nu se întreabă: școală de carte sau școala muncii manuale, ci caută să pună în activitate toate forțele copilului, atât corporale, cât și spirituale. Școala activă nu prepară pe elev numai pentru o meserie, nici numai pentru un mediu — fizic sau social — ci îl face capabil să se apuce de orice îndeletniciri și să trăiască în orice mediu. «Să trăiască, cum spune Rousseau, dacă va fi nevoie, între ghejurile Islandei sau pe stâncile fierbinți ale Maltei.»¹⁾

1) J. J. Rousseau. *Emil*. Vol. I. Pag. 48.

CAP. IV.

Fundamentul psihologic al școalei active.

I. Psihologia ca fundament al pedagogiei. — II. Caracteristica copilului. Organicismul și activismul vieții sufletești. — III. Însemnătatea studiului individualității pe temeiul psihologiei diferențiale. — IV. Evoluția metodelor pentru studiul individualității: A. — Metode empirice și primele teste; B. — Metoda Binet-Simon; C. — Perfecționarea metodei testelor; D. — Critica asupra inteligenței. Insuficiența testelor; E. — Metoda foilor de observare. — V. Necesitatea studiului individualității școlarului român și perspectivele date de acest studiu.

I. Psihologia ca fundament al pedagogiei. Istoric. Necesitatea și însemnătatea fundamentării psihologice a pedagogiei s'a simțit deabiă în ultimele veacuri. În afară de alte considerațiuni, pe cari le vom vedea în capitolul următor, aceasta se datorește și faptului că psihologia — ca și pedagogia — eră cu totul empirică sau deductivă. Intemeiată pe filosofie, la început, ea suferiă de toate erorile metafizice. Celelalte științe au reușit să se despartă mai ușor

de filosofie și, așezându-și un obiect și un metod propriu de cercetare, au luat un mare avânt. Dealtfel aceasta eră și firesc: omul, în primul rând, se preocupă de mijloacele, cu cari ar putea să stăpânească firea înconjurătoare. Cunoașterea acestora îi aduce și foloase imediate. În lupta contra forțelor naturii, omul n'a avut timp să se privească și pe sine însuș, să se interiorizeze cât mai adânc în sufletul său, și nici nu poate să se cerceteze tot așa de obiectiv. Scăpând de autoritatea filosofiei, psihologia a devenit tributară altor științe, cari se liberaseră mai înainte și-și fixaseră domeniul și mijloacele de investigație: fizicei, mecanicei, astronomiei, biologiei. Deabiă dela *Wundt* se poate vorbi de o psihologie științifică cu un obiect și un metod propriu de cercetare.¹⁾ Evident că dela această dată, rezultatele psihologiei nu mai puteau lăsa în nepăsare pe pedagogi. Dealtfel unii din aceștia, înainte chiar de a deveni psihologia din descriptivă, explicativă, au înțeles necesitatea de a se face apel la psihologie, în alegerea celor mai bune mijloace de educație. Și fiindcă psihologia nu le dedea ceace ei așteptau, căutau ei înșiși să observe și să formuleze legile de dezvoltare ale sufletului uman. Cel dintâiu a fost *Comenius*, care a preconizat intuiția ca fundament al instrucțiunii și învățământul în limba maternă cu argumente, cari și azi au valabilitate. Tot astfel *Rousseau*, care a pronunțat sugestiva propoziție: întoarceți-vă la natură — nu la natura fizică, ci la cea psihică. Intervenția educatorului se va face după *necesitatea naturală*, ce o simte copilul.

1) Vezi C. Rădulescu-Motru: a) *Probleme de psihologie*. Studii filosofice. Vol. I, pag. 104 și următ.; b) *Curs de psihologie*, pag. 5.

Iată cum se exprimă Rousseau: «Educațiunea se face sau prin natură, sau prin oameni, sau prin lucruri. Desvoltarea lăuntrică a facultăților și organelor noastre este educațiunea prin natură: *priceperea de a întrebuița această desvoltare este educațiunea prin oameni*; iar cunoștințele dobândite prin propria noastră experiență, cu obiectele, de cari ne apropiem, este educația prin lucruri.»¹⁾ Și în altă parte: «*Observați natura și urmași drumul pe care îl arată ea.*»²⁾ Până la el — dealtfel multă vreme și după el — viața copilului eră cu totul nesocotită. El adresează aceste cuvinte: «Părinți, faceți ca în orice moment i-ar chema Dumnezeu pe copii, ei să nu moară, fără să fi gustat viața.» Iar din următoarele citate, putem considera pe Rousseau drept precursorul psihologiei copilului, care a luat mare avânt în ultimul timp: «lăsați copilăria să se desvolte în copii,»³⁾ și mai ales acesta: «trebuie să considerăm pe om ca om și pe copil ca copil.»⁴⁾ Urmărind istoria pedagogiei, observăm că și *neoumaniștii* au cerut cu stăruință o educație organică, care să pornească dinăuntru în afară, ținând seamă de aptitudinile *firești* ale copiilor. Spre sfârșitul secolului al XVIII-lea, apare personalitatea puternică a lui *Pestalozzi*, care caută să-și întemeieze metoda sa pe o bază psihologică, accentuând că în educație trebuie să ținem seama de legile naturii omenești. Iată în ce chip grăește el într'un loc: «Mersul naturii în desvoltarea neamului omenesc e neschimbat. Nu există și nu pot exista două bune me-

1) J. J. Rousseau. *Emil*. Vol. I. Pag. 6.

2) J. J. Rousseau. *Emil*. Vol. I. Pag. 57.

3) J. J. Rousseau. *Emil*. Vol. I. Pag. 47.

4) J. J. Rousseau. *Emil*. Vol. I. Pag. 120.

tode de învățământ — există numai una bună, și aceasta e acea metodă, care se întemeiază pe vecinile *legi ale naturii*¹⁾». *Fröbel*, de-asemenea, cere ca educația să se întemeieze pe tendința naturală a copilului pentru joc și munca manuală. Dar cel care a căutat să întemeieze pedagogia pe psihologie în chip științific, este *Herbart*. Și în afară de cei înnumărați mai sus, nu putem trece cu vederea spusele lui *Niemeyer*: «Dacă învățătorul și educatorul trebuie să lucreze fără încetare asupra sufletului, dacă trebuie să producă în el prefaceri, înținuiri, reprezentări, judecăți, raționamente, tendințe sau aversiuni... Și dacă în alegerea mijloacelor de educație și a metodei de învățământ ei nu pot proceda arbitrar, atunci niciun alt studiu nu-i pregătește în chip direct pentru profesiunea lor decât *psihologia*²⁾». Dar *Herbart* a și încercat să-și alcătuească pedagogia sa pe știința psihologică, având convingerea că numai în acest chip se dă pedagogiei o bază științifică, statornicindu-i anumite principii fundamentale, pentru a asigura transmiterea bunurilor spirituale dela o generație la alta. «Prima știință, zice el, pe care ar trebui s'o poseadă orice educator, — deși e departe ca ea singură să constituie pentru el știința întregă — ar fi o psihologie, în care s'ar găsi cuprinse *a priori* totalitatea posibilă a mișcărilor spiritului uman... Dar niciodată ea n'ar putea să ne scutească de a observa elevul: individul se găsește, nu se deduce³⁾». Iar în alt loc:

1) Pestalozzi. *Cum își învață Gertruda copiii*. Cit. de I. R. Pogoneanu. *Introd. la Leonard și Gertruda*. Pag. CXI.

2) Niemeyer. *Grundsätze*. Ed. 1805, Cit. de Gœckler: *La pédagogie de Herbart*. Pag. 302.

3) Herbart. *Pédagogie générale*. Trad. Molitor. 1908, pag. 9.

«Enorme scaderi în cunoștințele noastre pedagogice rezultă în mare parte din lipsa psihologiei... Trebuie ca noi să fim întâiu stăpâni asupra acestei științe, înainte de a putea spune, cu oarecare certitudine, ce s'a făcut bine și ce rău într'o oră de clasă». 1) Herbart n'a tras mari foloase pentru pedagogie din psihologia sa matematică, din pricină că viața sufletească nu se poate redă în formule matematice — decât poate cea dela periferie. Pedagogul intelectualist însă arătase cum trebuie să se folosească pedagogia de adevărurile psihologice și aceasta constituie pentru el un mare merit și pentru pedagogie un profit real. Astăzi însemnătatea întemeierii pedagogiei pe psihologie este recunoscută de toți pedagogii. «Cine — ca educator — nu are nici o cunoștință de psihologie, acela ignorează materialul și legile materialului din care are să construească clădirea sa, 2)» zice un pedagog modern. Astăzi, întemeiași pe intuiția datorită lui Rousseau și confirmată de observații și experimente, — că sufletul copilului are o individualitate proprie, deosebită de a adultului — psihologii și pedagogii au creat o ramură a parte: *psihologia infantilă* sau cu un termen mai larg, care cuprinde și dezvoltarea fizică, *pedologia*, care a luat în ultimul timp o mare dezvoltare. Și cu drept cuvânt: «Un copil nu este miniatura sufletească a unui om matur, ci este o individualitate de sine stătătoare, care își are viața sa proprie sufletească și care trebuie să fie studiată ca atare. Acela care își propune să dirijeze educația unui copil și nu ține seamă de această individualitate a copilului, —

1) Herbart. Cit de Gockler. *Op. cit.* pag. 303.

2) Barth. *Die Elemente der Erziehung.* Pag. 8.

lucru ce din nenorocire s'a întâmplat foarte des până acum, — va fi condamnat la veșnică sterilitate¹⁾». Cel dintâiu — pentru a completa datele istorice — care a scris un studiu al copilului sub titlul «Sufletul copilului» a fost *Preyer* la 1881²⁾. La 1893, *Stanley Hall* a întemeiat o societate, pentru a se ocupa în chip sistematic cu acest studiu. Dintre pedologii contemporani cei mai de seamă, notez pe: *Binet, Meumann, Claparède, Dr. Decroly, Maria Montessori, Dr. Joung, Dr. Stern, Giese*, etc. «De 12 ani, spune profesorul Boret dela institutul J. J. Rousseau din Geneva, stăruim, înainte de toate, asupra acestui punct esențial: orice învățământ trebuie să plece dela o mai temeinică cunoaștere a copilului³⁾».

Mă voiu servi de datele psihologice oridecâte ori se va simți nevoie. Deocamdată, pentru fundamentarea școlii active, mă voiu mărgini să remarc, pe scurt, numai câteva din rezultatele psihologiei infantile, psihologiei generale și psihologiei diferențiale.

II. Caracteristica copilului. Organicismul și activismul vieții sufletești. Prin numeroase observații și anchete, s'a ajuns la constatarea că ceiace naște curiozitatea, ceiace produce excesiva mobilitate a copilului este nevoia ce o simte corpul și sufletul său de a fi neîncetat în activitate. «Inainte de existența psihologiei copilului, se stăruia asupra faptului

1) C. Rădulescu-Motru. *Curs de psihologie*. Pag. 10.

2) Acesta a fost cel dintâiu studiu, care a avut influență. Elemente izolate se găsesc în studii și mai înainte de această dată.

3) Asupra problemei: «Psihologia ca fundament al pedagogiei», vezi și Claparède: «*Psych. de l'enfant*»... Pag. 1—40; iar asupra istoricului v. aceeaș operă, pag. 41—100.

că copilul este o ființă receptivă. Astăzi, dimpotrivă, constatăm că copilul este o ființă activă, care nu se poate desvolda decât prin activitate, exerciții și joc»¹⁾. Jocul și mișcările nu sunt pentru copil numai o distracție, cum se credeă altădată, ci o necesitate biologică pentru desăvârșirea facultăților lui și pregătirea pentru viața voluntară de mai târziu. «Munca copilului și capacitatea sa de exprimare nu e nicăeri mai spontană și de aceia, evident, mai elementară, decât în ocupațiile sale libere: *jocul și povestea și întregirea acestora: desemnul și modelajul*»²⁾. A altoi educația pe acest fond sufletesc al copilului, însemnează a-i face o educație naturală cu efecte incalculabile pentru desvoldarea lui.

«Toți sau aproape toți copiii, spune Binet, înaintea oricărei educații, au plăcere pentru cântec, desemn, povestiri, invenții, pentru a umbla cu obiectele, a le mișca dela locul lor, a le schimba, a face cu ele construcții: altoind educația și instrucția pe aceste activități naturale, ne folosim de avantajul dat de natură, care furnizează *mișcarea*; profesorul n'are decât s'o conducă. Din acest punct de vedere *metoda activă* se arată superioară și se poate spune că reproduce legea fundamentală a evoluției; prin ea mintea copilului este condusă pe căile, pe cari le-a urmat mintea omenirii»³⁾.

Din mediul familiar, în care copilul își desvoldă firea în toată libertatea, e adus în școală și silit să

1) P. Boret. *La tache actuelle de la pédagogie*. (Din cursul ținut la instit. J. J. Rousseau din Geneva). L'éducation. Noembrie 1924. Pag. 78.

2) F. Giese. *Kinderpsychologie*. Pag. 376.

3) A. Binet. *Idei noi asupra copiilor*. Trad. Marinescu. Pag. 143.

șadă înșepenit în bancă. Aici e chinuit să trăească o altă viață, streină de natura sa. Din «nobila» străduință de a-i da cunoștințele neapărat necesare în viață, învățătorul îi vără dela început cartea în nas. «Cărți! Ce mobilă urită pentru vârsta lui!», se exprimă așa de frumos Rousseau. Prin faptul însă că a trecut pragul școalei, sufletul copilului nu se schimbă. Acelaș neastâmpăr, acelaș dor natural de observație, aceeaș lume de iluzii, aceeaș dragoste de joc și de mișcare. Invățătura din cărți și morală din etică, copilul nu poate înțelege și nu poate simți. Abstracțiunile intelectuale și morale nu pot trăi fără un suport concret. Incât de ar fi ca jocul și mișcarea să ofere numai acest folos indirect și încă ar trebui folosite. Dar ele au o mare însemnătate pentru dezvoltarea sufletească și în chip direct. Atâtea cunoștințe, sentimente, deprinderi se pot căpăta prin joc și mișcare, încât a le înlătură cu desăvârșire din sistemul educativ, cum s'a făcut în chip obișnuit până acum, însemnează a ne lipsi de unele din mijloacele cele mai eficace, mai ales în prima perioadă școlară. «Jocul servește atât la cunoașterea individualităților, cât și la dezvoltarea și întărirea forțelor psihice și fizice. El reprezintă ocupația copilului înainte de a începe școala..... jocul, care-i consumă toată energia și tot timpul, are pentru el aceiaș importanță pe care o are munca serioasă pentru oamenii maturi..... O trecere bruscă dela joc la munca serioasă nu e admisibilă — deși se practică în cele mai multe școli, — deoarece nesocotește viața trecută a copilului»¹⁾.

În capitolul precedent am văzut că sufletul nu este o oglindă, care primește în chip pasiv impre-

1) G. G. Antonescu. *Din problemele ped. mod.* Pag. 194.

siile lumii din afară sau un aparat fotografic, care fixează imaginile lumii externe. Acest lucru nu se întâmplă nici chiar la animale. Omul, cu adăugarea conștiinței, ia o atitudine activă în fața lumii externe. Cu cât omul este mai primitiv, cu atât este mai dependent de mediu. El este obligat să răspundă printr'o reacție de mișcare la toate impresiile lumii din afară. Și copilul procedează la fel. La o impresie externă el răspunde, nu printr'o atitudine internă, ci printr'o mișcare; și nu printr'o mișcare singulară a corpului, ci totală. Un copil apleacă tot corpul și întinde ambele brațe pentru a lua, spre exemplu, o bucăjică de zahăr, dela care primește impresii. Și de-abia treptat, treptat, prin dezvoltarea centrilor de inhibiție, el este în stare să răspundă la excitările externe prin reacții singulare. Și aceasta nu se întâmplă decât în urma unei lungi ucenicii de mișcare, de exercitare a membrilor.

Dar pe lângă aceste reacții provocate de impresiile lumii externe, la cari copilul răspunde, la început, prin reflexe și instincte, el mai săvârșește și mișcări spontane, cari par independente de orice impresie. În realitate lucrul nu stă astfel. Există și în viața sufletească o cauzalitate asemănătoare cauzalității din lumea fizică, dar care rămâne streină conștiinței, așa încât mișcările spontane par'că se nasc *ex nihilo*. Funcțiunea organică a generațiilor trecute lasă urme cari se transmit, prin ereditate, în constituția sistemului nervos al copilului. Funcțiunile, cari s'au creat în decurs de secole și cari se moștenesc de copil sub formă de gemeni, pentru a fi dezvoltate, cer a fi exercitate. Și imboldul către activitate este dat odată cu embrionul funcțiunii.

Prin aceste «mneme» ale trecutului, se explică mobilitatea excesivă a copilului, jocul și, în genere, orice activitate spontană. Aceste mișcări spontane nu sunt dar fără rost, ci ele au o valoare directă pentru conservarea și pentru dezvoltarea funcțiilor individului. «Oamenii și animalele nu se joacă numai cu lucrurile, se joacă și unii cu alții. Singurul lucru ce se realizează în asemenea jocuri, și care are un sens, este numai manifestarea organelor și a puterilor lor, dezvoltarea, exercitarea și conservarea facultăților dobândite cândva. Intocmai ca și la mișcările de conservare, apare și aci elementul psihologic de căutare a plăcerii și de evitare a neplăcerii ca fenomen însoțitor sau ca scop al activității. Manifestarea în belșug a forțelor și mai ales atingerea scopului, este în mare măsură plăcută, chiar dacă e vorba de joc: inactivitatea, repausul și amorțirea sunt chinuitoare și insuportabile»¹⁾.

Ideea dezvoltării spontane, organice, a forțelor copilului: aceasta este o cucerire a psihologiei moderne. Sub imperiul psihologiei asociaționiste, se crede că spiritul primește în mod pasiv impresiile lumii externe. Pe temeiul senzațiilor și ca o consecință a lor se formează întreg edificiul sufletesc al individului. Filosofia lui Locke și mai ales a lui Hume a dus la psihologia asociaționistă a lui Mill și Bain. Spiritul, după psihologia asociaționistă, nu este decât teatrul, pe cari apar și se combină senzațiile. Pentru spontaneitate, nu se face aproape nici o mențiune în această psihologie.

În psihologia organică, sufletul se dezvoltă urmând direcții, cari îi sunt dictate de propria sa structură.

1) Ebbinghaus. *Psihologie*. Pag. 90.

Impresiile lumii din afară nu i se impun cu necesitate. Conștiința selectează aceste impresii după criteriul interesului, pe care acestea îl au pentru viața sufletească. Valorificarea impresiilor o dă conștiința; ea nu rezidă în obiecte. Această valorificare variază dela individ la individ după interesul, care animă sufletul fiecăruia.

Am văzut că încă dela Comenius a început să se preconizeze și să se aprecieze educația organică. Acest fel de educație a fost profesat cu entuziasm de Rousseau, cu destulă claritate de neumanisti și aplicat cu succes de Pestalozzi și Fröbel, pentru a aminti pe cei mai reprezentativi pedagogi clasici.

La necesitatea de a se face o educație organică ne duce, precum vedem, și pedagogia, care n'a fost întemeiată, propriu vorbind, pe o psihologie științifică, ci empirică. Școala activă se poate sprijini astăzi și pe temeiul unei psihologii științifice.

Activismul vieții sufletești reese clar chiar și în cel mai elementar act. Din noianul de impresii, cari excită organele de simț, sufletul face o selecție. Această selectare a impresiilor este o dovadă evidentă că sufletul nu este sclavul lumii externe, așa cum credeau sensualiștii.

Tot așa de clar apare activismul vieții sufletești și în percepție. Imbinarea diferitelor senzații prezente, intervenția celor trecute și încopcierea tuturor acestora într'o unitate organică nu ar fi cu puțință fără o intensă activitate psihică.

Datele sensoriale, prelucrate astfel de conștiință, nu rămân încremenite aci, ci tind să se exteriorizeze prin diferite reacții. Un circuit, veșnic în activitate, există între lumea externă și internă.

Problema activismului vieții sufletești se clarifică

bine și prin *teoria imaginilor kinestetice*. Răspunsurile conștiinței la impresiile lumii externe nu sunt pierdute pentru viața sufletească a omului. Precum simțurile înregistrează impresiile lumii externe, tot astfel înregistrează și impresiile de mișcare ale propriului organism fizic. Acest proces este de mare importanță pentru săvârșirea unui act voluntar. Conștiința ar fi incapabilă să execute o mișcare voluntară, fără ajutorul imaginilor de mișcare sau kinestetice corespunzătoare sau asemănătoare acelei mișcări.¹⁾ Mecanismul actului voluntar constă și din elementul ideologic, precum și din elementul executiv. De aceea în sistemul educativ trebuie să ne preocupe și formarea imaginilor de mișcare, pe lângă idei și principii morale. Folosul educației active, în deosebire de educația intelectualistă, este că apreciază folosul mișcării nu numai pentru viața trupească, dar și pentru cea sufletească.

Dar dând un deosebit preț mișcării, nu trebuie să circumscriem cadrul școlii active la activitatea manuală și să cădem în extrema opusă intelectualismului. Faptul că fiziologii au dovedit că între mișcarea membrelor și dezvoltarea spiritului este o strânsă legătură nu ne îndreptățește să socotim că între munca manuală și activitatea intelectuală nu mai există nicio opoziție, precum socotește, de exemplu, Pabst: «Mâna e al șaselea simț și activitatea ei un drum care duce direct la creer... Deosebirea obișnuită între munca creerului și munca mâinilor — *Kopfarbeit und Handarbeit* — se întemeiază pe o iluzie, căci nu există niciun fel de

1) P. Guillaume în *L'imitation chez l'enfant* (Paris, 1925), cap. «Les conditions psychologiques du mouvement», nu dă mare importanță imaginilor kinestetice.

muncă superioară a mâinilor, care să nu producă în acelaş timp mai multă sau mai puţină muncă a creierului.»¹⁾

E adevărat că înainte de a trece la educaţia voinţei libere va trebui să organizăm mecanismul deprinderilor. «Să se facă din sistemul nervos un aliat, iar nu un inamic», zice Wilbois.²⁾ Acţiunile utile trebuiesc făcute automate, şi să păzim pe copii de a-şi forma deprinderi nefolositoare.

Dacă am face însă numai aceasta, educaţia nu s'ar depărtă prea mult de dresaj. Executarea este numai *unul* din elementele actului voluntar. Actul voluntar, liber, se deosebeşte de cel pur mecanic prin adăogirea *judecăţii de valoare*. Şi această judecată nu e cu putinţă să se afirme decât mai târziu (10—12 ani). A întârziă educaţia voinţei raţionale, nu însemnează însă că trebuie să renunţăm cu totul la ea şi să cultivăm numai elementul executiv. Şi precum s'a făcut sau se face greşala de a se da însemnătate *numai* elementului reprezentativ, tot în aceeaş greşală cad cei ce cer *numai* cultivarea elementului executiv. Săvârşită de mai multe ori, mişcarea devine mecanică, ea trece în subconştient sau chiar în inconştient. Atâtea feţe ale sufletului rămân în umbră. Cultura spiritală este considerată drept mijloc pentru scopuri utilitariste. Şcoala activă consideră, dimpotrivă, munca manuală drept *unul* din mijloacele ei de educaţie integrală. Şcoala activă va fi o instituţie, nu de lucru manual cu scop utilitar, ci o instituţie în care personalitatea omenească va fi dezvoltată cât mai mult cu putinţă.

1) A. Pabst, *Praktische Erziehung*. Leipzig, 1908. Pag. 41.

2) J. Wilbois. *Op. cit.* Cartea II-a.

Din cele de mai sus reiese clar atât *unitatea* vieții sufletești, cât și *activismul* ei.

Aceste caractere ale vieții sufletești le găsim bine accentuate în psihologia contimporană.¹⁾ Ele ne conduc, în pedagogie, la concepția organicistă, preconizată de mulți pedagogi, lipsiți chiar de luminile psihologiei. După această concepție, se impune un astfel de sistem educativ, care să țină seamă de legile de dezvoltare naturală a sufletului copilului.

Și pentru a cunoaște evoluția vieții lui, se cere un studiu cât mai aprofundat și cât mai sistematic al individualității sale.

III. *Insemnătatea studiului individualității pe temeiul psihologiei diferențiale.* Problema studiului individualității școlarii nu este o problemă nouă. Chiar în pedagogia clasică găsim unele indicații. Prin contactul direct cu sufletul elevilor, marii pedagogi au avut intuiția deosebirilor psihice între lumea adulților și lumea copiilor, și au preconizat o educație, care să se adapteze celei din urmă. Acestor încercări sfioase de a cunoaște sufletul copilului le trebuie însă un temei științific. Temeiul nu putea fi dat decât de psihologie. Dar psihologia încremenită în cadrul filosofiei nu putea să ofere decât construcții metafizice și mitologice. Deabia dela Wundt, precum am arătat, se poate vorbi de o psihologie bazată pe metode științifice.

Dar oricât de științifică, psihologia generală nu putea să folosească prea mult studiul individualității. În psihologia generală, se tindă să se ajungă la noțiuni cu valabilitate universală. Încât este firesc

1) Vezi de ex.: Wundt, *Grundriss der Psychologie*; W. James, *Précis de psychologie*; C. Rădulescu-Motru, *Curs de psihologie*.

ca ea să treacă peste diferențele individuale și să se ridice la abstracții, după modelul științelor naturii. În psihologia generală nu e vorba de un anumit om, ci de un tip de om *in abstracto*. Se crede că nici nu este altfel cu puțință ca psihologia să devină știință, decât ridicându-se mult deasupra diferențelor individuale. În pedagogie însă tocmai cunoașterea acestor diferențe individuale au însemnătate mai mare. Studiul pedagogic al individualității intenționează tocmai să prindă *realitatea* în devenirea-i neconținută. Acestui studiu însă îi trebuie un sprijin psihologic. Și ceea ce psihologia generală nu i-a putut da, i-a dat psihologia diferențială, al cărei reprezentant de frunte e *W. Stern*.¹⁾ Posibilitatea întemeierii științifice a unei astfel de psihologii ne-o dă chiar încercarea lui Wundt de a stabili o psihologie a popoarelor. «Psihologia popoarelor» a lui Wundt a dat numai posibilitatea întemeierii psihologiei diferențiale, fără a fi ea însăși psihologie diferențială, de oarece căută să studieze diferențele între popoare tot în lumina psihologiei generale. Individualitatea este o unitate singuratică, care nu-și găsește identitate în altă individualitate. Evident, se găsesc note comune, cari apropie individualitățile între ele, formând tipuri. Dar în totdeauna rămâne unei individualități un *plus*, care o deosebește de alta. În momentul când psihologia diferențială s'a întemeiat ca o ramură distinctă a psihologiei generale, s'a născut și speranța cunoașterii acestui «plus».

Intemeierea unei psihologii a individualității ne pare cu puțință mai ales datorită lucrărilor lui *Windelband* și *Rickert*. Până la aceștia se crede

1) *W. Stern. Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Bd. III, 1921. Leipzig*

BIBLIOTECA
 INSTIT. PEDAG. C-ȚA

30228

că numai *generalul* poate fi obiect al științei. Ei au dovedit însă că se pot întemeia științe, cari să se bazeze tocmai pe ceea ce e singular, particular, nu general. În fața științelor nomotetice, ei dau dreptul de existență egală și științelor idiografice. Psihologia, care până la Stern era unilateral nomotetică, a început să devină idiografică ca istoria și ca toate științele spirituale. În psihologia diferențială, ca și în istorie, nu se caută legea generală a vieții sufletești, ci modul de comportare individual în raport cu diferiți factori, cari îl determină.

Fazele de dezvoltare ale unei individualități nu se pot fixa în marginile rigide ale unor cifre cu valoare universală, ci variază de la popor la popor, de la individ la individ și de la epocă la epocă. Numai studiul acestor variații, pe care îl oferă psihologia diferențială, este în măsură să ne dea o intuiție mai clară asupra aptitudinilor unei individualități și în același timp perspectivele unei orientări mai raționale a acesteia.

Înainte de a se găsi mijloace eficiente pentru studiul individualității, psihologii, pedagogii, sociologii, etc., s'au mărginit să stăruască asupra însemnătății acestui studiu.

Astfel, din punct de vedere *pedagogic*, de aproape trei veacuri s'a arătat necesitatea de a se statornici o educație conformă naturii individuale. Amintesc numai câteva nume mai reprezentative: Rousseau, Goethe, Schiller, Pestalozzi, Fröbel, Herbart, Stanley, Hall, Binet și *toți* psihologii și pedagogii contemporani. Reformele de organizare școlară, de programe, de metodă, de educație morală, disciplină, etc., găsesc în acest studiu soluții convenabile.

Studiul individualității nu are numai importanță pedagogică. Și sunt înclinat chiar să cred că marele

avânt, pe care l-a luat acest studiu în ultimul deceniu, se datorește mai mult unor cauze de ordin social.

Diviziunea muncii sociale — idee care s'a afirmat pe domeniul practic mai ales în ultimul timp, ieșind din cel teoretic al economiei politice și sociologiei — cere selecționarea valorilor. Dar nu numai în scopul unei productivități cât mai mari, ci și pentru statornicirea dreptății sociale se impune ca funcțiunile sociale să fie încredințate după criteriul aptitudinilor personale, nu după acela al averii sau al nașterii. Ierarhia valorilor este astăzi un postulat al societăților democratice. Și pentru realizarea cât mai conștiincioasă a acestei idei, psihologii și pedagogii au fost, în primul rând, chemați să și spună cuvântul. Așa se explică pentru ce, mai ales după războiu, problema centrală în pedagogie este studiul individualității în legătură cu problema selecției profesionale.

IV. Evoluția metodelor pentru studiul individualității.

A. Metode empirice și primele teste.

Încă din timpuri îndepărtate, oamenii s'au străduit să găsească un mijloc pentru a cunoaște caracterul semenilor lor. Și pentru că știința nu le puneă niciun element la îndemână, ei se adresau aștrilor sau diferitelor semne vizibile de pe corpul uman. Părăsind însă acest domeniu al astrologiei și chiromanției, de ex., cari și astăzi încă mai au adepți

întârziați în curentul vremii, și trecând în domeniul vieții școlare, cunoaștem ca principale și înveterate mijloace de selecție: *notările* și *examele*. Nu numai știința, ci și practica școlară a dovedit însă că aceste mijloace de selecție nu pot indica cu precizie aptitudinile unui elev și curba, pe care aceste aptitudini o pot lua în viitor. De câte ori nu s'a întâmplat ca elevi notați *rău* să se afirme în viața socială ca puternice valori intelectuale, deși aceste mijloace au pretenția să indice tocmai puterea intelectuală!

De-abia târziu s'a căutat să se pună studiul individualității pe baze pozitive. Un stimulent pentru aceasta a fost și încercarea lui *Gall* (1810) prin cunoașterea craniului, — frenologia, — și a lui *Lavater* (1875) prin cercetarea formei scrisului — grafologia — sau ceea ce eră fiziognimica din Evul Mediu.

Inceputuri de științificizare a studiului individualității le determină și psihologia sociologică, cum de ex. statisticile făcute de *Quetelet* și *Ottingen*, precum și caracterologia lui *Galton*, care socotea că se poate cunoaște caracterul unei persoane prin sistemul rezolvării de scurte probleme. Acî găsim și origina metodei testelor. Primele încercări conștiente cu metoda testelor le-a făcut *Catell* la 1890. Au urmat apoi, la scurte intervale, testele lui *Müntesberger* (1891), *Jastrow* (1893), *Gilbert* (1894), *Kräpelin* (1895).

Tot în această perioadă de încercări izolate, putem încă notă testele lui *Masselon*¹⁾, *Bourdon*²⁾,

1) Testele *Masselon*: alcătuirea de propoziții din trei vorbe date.

2) Testele *Bourdon*: ștergerăa dintr'un text a anumitor litere (r, d, n, s, etc.).

Ebbinghaus ¹⁾, precum și cele ale lui *Heilbronner* ²⁾).

Chiar experimentarea a făcut dovada că aceste teste, cari se adresau numai la câteva funcțiuni sufletești, nu pot da psihologului puțința să prindă inteligența totală a individului. O judicioasă reformă a acestora se impune, și ea n'a întârziat să vină.

B. Metoda Binet-Simon.

Binet și Simon au un deosebit merit că au observat insuficiența testelor experimentate înainte și au propus o însemnată modificare a lor. Metoda formulată de Binet-Simon, cunoscută și sub numele de «scară metrică a inteligenței» sau, mai scurt, «scara Binet-Simon», a fost publicată prima dată în *L'année psychologique* din 1905. Ideia călăuzitoare a autorilor a fost de a determina vârsta mintală în raport cu vârsta cronologică, pentru a putea clasă pe elevi după gradul de inteligență, și în deosebi de a crea clase speciale pentru elevii întârziți la minte. Vârsta inteligenței se determină, prin această metodă, provocând pe elevi să răspundă la anumite teste, ordonate după vârsta cronologică. În acest chip, Binet-Simon socotiau că pot cunoaște inteligența totală a unui individ. «Această totalitate trebuie s'o cunoaștem, spune Binet, de oarece sufletul este unul și singur, cu toată mulțimea facul-

1) Testele *Ebbinghaus* : completarea unui text, din care lipsesc unele vorbe.

2) Testele *Heilbronner* : recunoașterea și completarea unui tablou neterminat.

tărilor sale, și posedă o singură funcțiune însemnată, căreia toate i se supun». ¹⁾)

Și după ce stabilesc caracteristica vieții sufletești a copilului, din punct de vedere al gândirii, înfățișează scara metrică a inteligenței, fixată după multe experimentări la școalele din Paris.

Scara metrică a inteligenței după Binet-Simon.

La trei luni: Să privească.

Nouă luni: Să fie atent la sunete. Să ia un obiect după ce l-a pipăit sau l-a văzut.

Un an: Să distingă alimentele.

Doi ani: Să meargă, să execute un ordin. Să-și spună trebuințele naturale.

Trei ani: Să arate nasul, ochii și gura lui. Să repete două cifre. Să spună persoanele și obiectele dintr'un tablou. Să spună numele de familie. Să repete șase silabe.

Patru ani: Să spună ce sex are. Să arate o cheie, un cuțit, un ban. Să repete trei cifre. Să compare două linii și să arate pe cea mai lungă.

Cinci ani: Să compare două cutii de greutate deosebite, arătând pe cea mai grea. Să copieze un patrat. Să repete o frază de zece silabe. Să înu-

mere patru bani. Să recomună un joc de cuburi cu imagini din două bucăți.

Șase ani: Să deosebească mâna dreaptă și urechea stângă. Să repete o frază de 16 silabe. Să facă o comparație între obiecte din punct de vedere estetic. Să definească uneltele familiare prin întrebuițarea lor. Să execute trei ordine. Să-și spună vârsta. Să deosebească dimineața și seara.

Șapte ani: Să arate lipsurile dintr'o figură. Să-și înumere degetele. Să copieze o frază scrisă. Să desemneze un romb. Să repete cinci cifre. Să descrie un tablou. Să înumere 13 bani. Să spună patru feluri de monete.

Opt ani: Să citească o bucată și să păstreze două amintiri. Să înumere trei bucăți de câte o para și trei de câte

1) Al. Binet. *Idées modernes sur les enfants*. Paris, 1911. Cap. V, & 2. Traducere în românește de I. G. Marinescu.

două și să le adune. Să spună patru culori. Să înnumere dela 20 înapoi. Să compare din amintire două lucruri. Să scrie după dictare.

Nouă ani: Să spună data completă a zilei. Să arate zilele săptămânii. Să definească mai bine. Să facă o citire și să păstreze șase amintiri. Să așeze în rând cinci cutii după greutatea lor.

Zece ani: Să numească lunile anului. Să compună două fraze în cari cunoaște trei

vorbe. Să răspundă la opt întrebări de judecată.

Doisprezece ani: Să facă citirea frazelor nepotrivite. Să pună trei vorbe într'o frază. Să găsească mai mult de 60 de vorbe în trei minute. Să definească cuvinte abstracte. Să reconstitue fraze îmbucătățite.

Cincisprezece ani: Să repete șapte cifre. Să găsească trei rime la un cuvânt dat. Să repete o frază de 25 silabe. Să aprecieze un tablou. Să deslege o problemă psihologică.

În scopul pentru care eră făcută această scară metrică a inteligenței, nu se poate spune că n'a dat rezultate mulțumitoare. Experimentatorii au reușit să deosebească pe normali de anormali, și să creeze pentru cei din urmă clase speciale. După calculele și observațiile făcute de Binet și Simon, s'a ajuns la concluzia că orice întârziere de inteligență egală cu doi ani arată un copil anormal. Cu toate că autorii atribuiu examenului lor multe calități, precum: că se desfășoară după un plan neschimbat, că ține socoteală de vârsta cronologică, că prețuește răspunsurile în lumina unei norme, care formează o medie reală, cu toate acestea chiar ei au pus la îndoială eficacitatea matematică a metodei. Scara metrică a inteligenței are nevoie să fie interpretată la fiecare individ în parte, ținând în seamă și influențele externe, cum de exemplu influența familiei și a mediului social. « Fiecare copil are individualitatea sa, scrie Binet. Unul reușește mai bine la proba a

și cade la proba *b*. Cui se datoresc aceste deosebiri individuale în rezultatele experimentale? Nu știm exact — se exprimă Binet — dar ne închipuim că facultățile mintale interesate prin probe deosebite sunt — după copii — și ele deosebite și neegal dezvoltate. Dacă unul are mai multă memorie decât altul, va fi natural să reușească mai bine la o probă de simplă repetiție. Dacă are înclinare mai mare către desen, va fi mai abil să compare mărimile liniilor. Putem să ne referim și la altă cauză. Testele noastre presupun o concentrare de atenție; dar concentrarea atenției se schimbă fără încetare, mai ales la copii: când e foarte mare, când — un minut după aceea — slăbește. Să ne închipuim iarăși că un individ, în timpul unei probe, e chinat de o suferință, de o supărare. Desigur că nu va reuși.»

Testele Binet-Simon, evident, nu puteau îmbrățișa toate cauzele. Inșiși autorii nu s'au sfiit s'o mărturisască. Cu toate acestea o întreagă perioadă de timp nu e caracterizată decât prin întrebuițarea, amplificarea și ameliorarea acestei metode.

C. Perfecționarea metodei testelor.

Metoda Binet provocase un entuziasm neînstrunit. Și entuziasmul nu e prielnic criticii obiective. Așa se explică pentru ce un șir întreg de ani, psihologii și pedagogii au bătătorit tot drumul deschis de psihologul francez. S'au propus și s'au experimentat numeroase teste, pentru a se putea cunoaște cât mai multe aspecte ale inteligenței.¹⁾

1) O bună înfățișare a testelor găsim în: O. Bobertag. *Über Int.-Prüfungen nach der Methode von Binet und Simon*. Leip-

Voiu înfățișa aci cele mai importante serii de teste, clasate după funcțiuni sufletești, nu după autori, de oarece suntem acum în perioada sistematizării testelor.

1. *Cercetarea comorii de cunoștințe* (de exemplu asupra culorilor, zilelor, lunilor, datelor istorice, geografice, întâmplări, personalități din viața publică).

2. *Cercetarea puterii de memorizare* (memorizare de material cu sens și fără sens, perechi de cuvinte, cifre, reproduceri de propoziții după o singură dictare — imediat și la intervale, etc.).

3. *Reprezentarea spațială* (combinație de figuri, schimbare de figuri, etc.).

4. *Puterea de atenție și concentrare* (a înnumăra puncte sau silabe, a desenă figuri într'un timp dat, a formă serii de figuri sau de noțiuni, etc.).

5. *Sugestibilitatea* (la observarea tablourilor, la reproducerea celor văzute sau auzite).

6. *Capacitatea de vorbire* (bogăția de vocabular, reproducerea mai multor propoziții, definiții de noțiuni, descrieri de tablouri).

7. *Puterea de asociație* (reacțiunea la cuvintele dictate, asociații libere și coerente — noțiuni supra și subordonate, contrarii și contradictorii, cauza-efectul — a alcătui propoziții de câteva cuvinte izolate).

8. *Teste de recunoaștere* (capacitatea de întregire a tablourilor, din cari lipsesc părți).

zig, 1914; Terman, *Methodensammlung zur I.-Pr. an Kindern und Jugendlichen*; Leipzig, 1920; Kesselring, *Intelligenzprüfungen und ihr pädagogischer Wert*, Leipzig, 1923; Giese, *Kinderpsychologie*; Meumann, *Vorlesungen....* Vol. II; Claparède, *Pour diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, Paris, 1924.

9. *Atitudinea la situații închipuite* (povestind anumite situații, întrebăm pe elevi ce atitudine iau în fața acestora).

10. *Capacitatea critică* (corectarea greșelilor în propoziții, tablouri, socoteli, găsirea esențialului, înțelesul proverbelor, al fabulelor, al maximelor, prescurtarea unei scrisori pentru o telegramă, definiții de noțiuni, ordonarea de tablouri, noțiuni, figuri, etc. din anumite puncte de vedere, raționamente în cari se dau numai premisele din cari să se tragă concluziile, compararea diferitelor figuri geometrice, greutăți, tablouri, etc.).

Un individ eră supus la toate aceste teste sau la cele mai multe din ele, stabilindu-se cifre precise pentru gradul de dezvoltare al fiecărei funcțiuni în parte. Și pentruca aspectul total al inteligenței să apară dintr'odată, s'au făcut și *profiluri sufletești* sau *diagrame*.

S'ar putea susține că profilul poate da unui bun pedagog intuiția inteligenței totale a individului. Lucrul însă nu se prezintă așa de simplu cum pare la prima vedere. Funcțiunile sufletești — în speță cele intelectuale — nu se afirmă toate odată și nu urmează linii paralele. Chiar Binet remarcase acest lucru. Trebuiau alese dar testele și după vârste. Și în felul acesta se credeă că se poate determina exact puterea intelectuală a cuiva. Pentru a afla această putere, n'am avea decât să împărțim vârsta inteligenței la vârsta cronologică, și câtul ar reprezenta coeficientul puterii intelectuale. În formulă matematică, chestiunea s'ar înfățișă astfel:

$$X \text{ (puterea inteligenței)} = \frac{\text{Vârsta inteligenței}}{\text{Vârsta cronologică}}$$

Dar dacă nu putem să ne folosim de toate testele

la orice vârstă cronologică, atunci coeficientul nu ne poate indica capacitatea totală a inteligenței. Dificultatea eră destul de mare. Trebuia găsită o eșire. Și s'a încercat. Două serii de teste au fost mai mult utilizate în acest scop: testele de *combinație* și testele de *definiții*. S'a susținut că prin aceste teste se poate afla capacitatea generală, întrucât intră în joc cele mai principale funcțiuni intelectuale, precum: memoria, a percepția, imaginația, puterea de observare, atenția, puterea de comparație, limbajul, etc. Dar și acestea nu puteau fi decât ineficace. Admițând chiar că ele ne pot da o determinare cantitativă a inteligenței, nu pot totuș să ne înlesnească o cunoaștere calitativă a ei. Și aceasta este mult mai importantă. Pentru ce testele sunt incapabile să ne dea această cunoaștere, vom vedea în paragraful următor. Acî remarc numai încercările mai importante de aplicarea testelor și rezultatele descurajatoare pe cari ele le-au dat.

Eră în 1917. Se creaseră la Berlin câteva școale pentru elevii bine dotați, cari aveau să urmeze un curs secundar prescurtat. Trebuia să se facă însă o selecție riguroasă. Și selecția s'a făcut în modul următor: directorii de școli au recomandat pe cei mai buni elevi, cari au fost apoi supuși unui examen psihologic pe temeiul testelor alcătuite de psihologii berlinezi *Moede* și *Piorkowski*.¹⁾

Reproduc acî punctele mai principale din cele șase teste folosite:

1. *Puterea de atenție*. Să se tae cu o linie literele *a*, *e* și *n* din textele date. Să se reproducă, după

1) *Moede-Piorkowski-Wolf, Die Berliner Begabenschulen. Langensalza, 1918.*

mai multe ore de examen, aceste texte. În timp ce se înmulțește mintal și se scriu numai rezultatele unor socoteli date, să se citească cu voce tare o lectură și să se rezume apoi în scris bucata citită.

2. *Puterea de memorizare.* Să se reproducă grupe de câte două silabe fără sens și grupe alcătuite dintr'un cuvânt și o cifră. Să se reproducă grupe de câte trei cuvinte al căror sens să aibă o înlănțuire cauzală, de ex.: muncă, câștig, îndeșulare.

3. *Puterea de invenție.* Să se completeze un text cu lipsuri. Să se lege trei idei date într'un cât mai mare număr posibil de combinații, dând un înțeles satisfăcător.

4. *Puterea de abstracție.* Să se scoată esențialul dintr'o istorioară plină cu amănunte. Să se găsească nota comună la diferite obiecte ale unei serii. Să se dea definiții.

5. *Puterea de judecată.* Interpretarea unei imagini, care reprezintă un subiect dramatic. Continuarea unei povestiri întrerupte. Să se spună ce s'ar întâmplă în anumite împrejurări date prin exemple.

6. *Puterea de observare.* Să se indice figurile și particularitățile unor imagini expuse câtva timp.

Aceste experiențe au fost repartizate în 10 ore de examen pentru fiecare elev. Dar cu toată rigozitatea examenului psihologic, rezultatele n'au satisfăcut speranțele puse în el. După un an de studiu numai, a trebuit să se elimine dintr'o școală aproape o treime din «elită». Rezultatul eră deci concludent: *metoda testelor nu e infailibilă.*

Falimentul metodei testelor îl pregătiseră chiar reprezentanții ei. Fără o critică a structurii inteli-

genjii nu se putea întemeia o metodă științifică. Și această critică nu se făcuse în toiul experimentărilor. Critica asupra inteligenței ne luminează în acelaș timp și cauzele pentru cari testele constituiesc o metodă insuficientă în cunoașterea individualității.

D. Critica asupra inteligenței. Insuficiența metodei testelor.

E adevărat că n'au lipsit psihologi, cari să susjtie că inteligența atârnă de diferite funcțiuni intelectuale, precum: atenția, memoria, imaginația, etc. A cunoaște inteligența e a ne adresa funcțiunii de care ea depinde în primul rând.

N'au lipsit, de asemeni, nici aljii (de ex. Hoeper și Huth), cari au susținut că inteligența nu e decât un nume ce se dă funcțiunilor intelectuale privite în totul, nu o funcțiune deosebită de toate acestea.

Un studiu mai atent însă asupra inteligenței a deschis noi drumuri de lumină. Inteligența depinde de mai multe funcțiuni intelectuale, dar este mai mult decât suma tuturor acestora. Și nu suma această se definește cu numele de inteligență, ci *sinteza* lor, și această sinteză e determinată de factori în afară de funcțiunile intelectuale. Inteligența rezidă în însăși structura individualității întregi. Nu numai funcțiunile intelectuale, ci și sentimentul, voința, mediul, ereditatea conlucrează pentru a-i da un *habitus* caracteristic. Intre toate acestea se stabilește o corelație strânsă, care dă fiecărei funcțiuni un tonus special. Chiar dacă am presupune teoreticește că doi indivizi ar avea *toate* funcțiunile sufle-

tești identice din punct de vedere calitativ și cantitativ, și încă nu se poate susține că ambii au inteligențe egale. Drumurile, pe cari inteligențele lor le pot lua, pot fi diametral opuse.

Incât mai justă poate fi părerea acelor psihologi că inteligența ar fi o capacitate generală a unui individ de a se adapta la noile sarcini și situații ale vieții.¹⁾ Și această capacitate se exteriorizează în chip deosebit după factorii, cari o determină.

Așa fiind, pare corectă observația lui *Lipmann*,²⁾ care, sprijinit pe argumente luate din psihologia structurii (*Gestaltpsychologie*), a susținut la congresul internațional de psihologie din 1923, că metoda testelor, care provoacă reacțiuni la situații factice, nu poate fi suficientă, fără întrebuițarea unei metode de observație, adresându-se la reactivitatea în situațiile reale ale vieții.

În adevăr, testele s'au dovedit a fi metodă artificială. Ele dau mărturia aptitudinilor manifestate în laborator, nu în viața reală. Este deci natural ca aprecierile făcute pe baza lor să fie artificializate.

Acest lucru a și făcut pe unii psihologi să imagineze alte teste pentru cunoașterea inteligenței pusă în fața unor situații reale. Astfel au procedat *Lipmann*, *Stern*, *Rossolimo*.

Dar mai presus de aceasta, testele se adresează numai funcțiunilor intelectuale, și lasă în umbră pe cele morale, cari sunt mai de preț pentru cele mai multe din ocupațiile viitoare, și cari determină și pe cele intelectuale. Mai ales când este vorba de elita unei națiuni, trebuiesc avuțe în vedere tocmai

1) *W. Stern. Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. und die Methoden ihrer Untersuchung.* Leipzig, 1920. Pag. 2

2) *L'année psychologique*, 1923. Pag, 188.

aptitudinile morale. Și tocmai în alegerea acestei elite, testele au dat greș.

Faptul că metoda testelor a dat bune roade în selecția dintre normali și anormali și în recrutarea armatei americane, nu ne îndreptățește speranțele în alegerea celor bine dotați și în selecția profesională. Erorile admise într-o parte nu se pot admite în cealaltă.

Pe lângă acestea, sunt atâtea alte elemente, pe cari testele le ignorează.

Nu este indiferent în cunoașterea inteligenței cuiva să se cunoască antecedentele personale, condițiile sociale, familiale, elementele ereditare, etc., cari pot lămurii multe din enigmele individualității.

Trebuie deci găsită o altă metodă, care să țină seamă de toate aceste elemente. Și s'a preconizat metoda fișelor sau foilor de observare.

È Metoda fișelor sau foilor de observare.

Atâta timp cât psihologii și pedagogii s'au ținut departe de viața școlii și a familiei, nu s'a putut ajunge la o cunoaștere justă a individualității copilului. Școala și familia, în prima perioadă de vârstă, formează mediul real, în care se afirmă aptitudinile tânărului. Indicațiile, pe cari le pot da părinții și învățătorii, sunt de mare preț. Aceste indicații trebuiau însă să fie date pe baza unor observații sistematice. De-acî s'a născut utilitatea întocmirii unor fișe, în cari să se consemneze cece e mai caracteristic în cursul vieții unui individ pus sub observație.

S'au propus și s'au experimentat numeroase fișe:

unele prea complicate, altele prea reduse. Învățătorii, orientați în această privință și devotați carierii lor, au însărcinarea să completeze fiecare foaie, notându-și observațiile în dreptul întrebărilor, la cari pot răspunde pe temeiul unei îndelungate și temeinice cercetări asupra vieții naturale a copilului.

Dau aci schema unei fișe sau foi individuale alcătuită după mai mulți autori.¹⁾

Foae de observare.

I. Starea civilă.

Numele elevului. Data și locul nașterii. Domiciliul. Naționalitatea. Religia.

II. Viața din familie.

Numele și domiciliul părinților. Profesiunea și venitul lor. Numărul fraților și surorilor. Starea sănătății membrilor familiei. Higiena locuinței. Hrana. Purtarea copilului acasă. Ocupațiile lui. Odihna.

Condițiile familiale ajută sau împiedecă pe copil în activitatea școlară?

III. Starea fizică.

Aspectul general al sănătății.

Măsura taliei. Greutatea corpului. Perimetrul toracelui. Perimetrul craniului. Capacitatea toracică. Forța musculară. Puterea sensorială (a diferitelor simțuri). La ce vârstă a început să meargă? La ce vârstă a început să vorbească?

Funcțiunea organelor interne. (Se cercetează de către medic).

Boalele de cari a suferit. Infirmități fizice.

1) Martha Muchow, *Psychologischer Beobachtungsbogen für Schulkinder* (Zeitschrift für angewandte Psychologie), Leipzig, 1922; K. Haase, *Angewandte Seelenkunde*, 1921; W. Stern, *Die Intelligenz....*; J. Delvolvé, *La technique éducative*, Paris, 1922.

O foaie asemănătoare, întocmită — după directivele d-lui prof. G. G. Antonescu — cu colegii R. Petre și I. I. Gabrea, a fost experimentată la mai multe școale din București.

V. Dezvoltarea intelectuală.

Chestionar.**Ocazii de notare.**

1. *Intuiția și puterea de observare.*

a) Are reprezentări numeroase, reduse, exacte, confuze? (în raport cu vârsta).

b) Cu privire la care domeniu are reprezentări mai bogate? (mediul extern sau intern).

c) Observă spontan sau îmboldit?

d) Ce tip pare a fi? (analitic, sintetic, vizual, auditiv, motor, mixt).

a-d) În conversații, compuneri, învățământul intuiției, șt. naturale, excursii, vizitarea muzeelor, învățământul prin imagini, lucru manual, desen, etc.

2. *Atenția.*

a) Se deșteaptă ușor sau greu?

A. La învățământ.

B. În afară de clasă.

b) E capabil de a se concentra mai multă vreme asupra aceluiaș obiect sau se lasă repede distrat?

A. La învățământ.

B. În afară de clasă.

c) Poate fi atent la mai multe obiecte deodată?

a) Când se fac schimbări în clasă, când se observă imagini, modele, plante, în timpul excursiilor.

b și c) În caz de accidente sau sgomote în timpul lecției, când observă obiecte sau fapte, în drumul către și dela școală.

3. *Interesul.*

a) E dornic de a afla lucruri noi sau e indiferent?

b) Se adaptează ușor sau greu la materiile de învățăm.

a-c) La materiile de învățământ, jocuri, lucru manual, muzică, desen, excursii.

mânt și la noile ocupații?

c) Către cari materii de învățământ sau ocupație arată interes deosebit?

4. *Oboseala.*

a) Copilul obosește repede?

b) Oboseala are ca efect încetinirea muncii sau micșorarea calității?

c) Se repune la muncă ușor sau anevoae?

a) În calculul mental prelungit, teme scrise, la sfârșitul lecției, al zilei, al săptămânei, al semestrului.

b) În calculul mental, în teme, la dictări.

c) După recreație, după vacanțe.

5. *Memoria.*

a) Memorează ușor sau greu?

b) Memorează după înțeles sau mecanic?

c) E durabilă memoria și cât timp?

d) E fidelă și în ce grad?

e) Particularitățile memoriei (memoria numelor, numerilor, formulelor, persoanelor, locurilor, faptelor, etc.).

a și b) În timpul exercițiilor de memorizare (poezii, reguli, bucăți în proză, tabla înmulțirii).

c) Reproducerea la intervale.

d) Reproducerea cunoștințelor învățate pe nevăzute.

e) La diferite obiecte de învățământ, excursii, etc.

6. *Imaginația.*

a) E puternică sau slabă?

b) În ce domeniu se manifestă îndeosebi?

a și b) În compuneri, desemn, joc, modelaj, istorisiri, etc.

7. Gândirea.

a) Înțelege ușor sau greu, corect sau nu, superficial sau cu profunzime?

b) Pune întrebări inteligente din proprie inițiativă?

c) Exprimă idei personale și la ce materii îndeosebi, sau primește fără discernământ părerile altuia?

d) Prinde repede esențialul sau se oprește la detalii?

e) Are simțul critic față de acțiunile sale și ale altora?

f) Are un vocabular bogat sau sărac?

g) În ce chip se exprimă: oral sau în scris? (curgător, greoiu, coerent, desordonat).

h) Se adaptează ușor sau greu la noile materii de învățământ, la noile situații?

a) La materiile de învățământ, în excursii, în faptele petrecute la școală sau afară din școală.

b) La materiile de învățământ, în excursii.

c) Șt. naturale, istorie, lecturi, în conversații, etc.

d) La obiectele de învățământ și excursii.

e) La corectarea temelor, la faptele morale.

f) În cursul expunerii lecțiilor, la compuneri, în conversație.

g) Expuneri orale și în scris.

h) La materiile de învățământ, jocuri noi, în repartizarea sarcinilor între elevi, la venirea unui nou învățător.

V. Viața afectivă și volițională.

a) Copilul e sburdalnic, activ sau indiferent și apatic?

b) Caută să înlăture dificultățile sau renunță la efort?

c) Cari sunt motivele, cari îl determină la activitate? (recompense, pedepse, plăcere, simpatie, sentimentul datoriei, ascultare, sentimentul camaraderiei, dorința de a ști, emulația, ambiția, dorința de independență).

d) Copilul e sincer și onest?

a) La învățământ, în joc etc.

b) Mai ales la ocupațiile, la cari obține rezultate mai mici.

c și d) În clasă și în ocupațiile obișnuite.

- e) Are încredere în el însuși?
- f) E capabil de a lua repede hotărâri în fața unei situații neașteptate?
- g) Are capacitatea de organizare?
- h) Are dorința de a fi printre cei dintâi?
- i) Ce atitudine are față de conșcolarii săi și față de oameni? (Este sociabil, retras, plăcut, serviabil, încăpățânat, autoritar, respectuos, îndrăgănit, disciplinat).
- j) Lucrează repede sau încet față de camarazii săi?
- l) Incetineala se explică prin grija, pe care o pune în lucrări sau printr'o incetineală, care-l caracterizează?
- m) Își face temele singur sau recurge la ajutorul altora?
- n) Și le face regulat sau nu?
- o) Conștiincios sau superficial?
- e) În conversații, în raporturile cu conșcolarii, în afară de clasă.
- f) În jocuri, în caz de accidente în clasă și afară din clasă.
- g) Cu ocazia activităților libere, la jocuri.
- h) La învățământ, la joc.
- i) În raporturile cu conșcolarii și cu oamenii din societate.
- j) Lucrări scrise, lucru manual, joc.
- l-o) În teme scrise, socoteli, alte ocupații.

VI. Interese și aptitudini deosebite.

- a) Către cari obiecte de învățământ și ocupații manifestă o deosebită preferință sau aversiune?
- b) Care e cauza preferinței? (aptitudine deosebită, interes, raporturile personale cu învățătorul).
- a și b) În învățământ și ocupațiile școlare, oridecâteori se prezintă ocazia.

c) Către ce ocupații în afară de școală manifestă vreo înclinare deosebită? (lucru manual, grădinarit, creșterea animalelor, muzică, navigație, natură, cunoștințe tehnice, etc.).

d) Ii place să citească și ce anume mai mult?

e) E inclinat către ocupații practice, teoretice sau artistice?

c) În conversații cu elevii și cu părinții, anchete scrise.

d și e) În conversații, anchete.

VII. Caracterizarea generală.

Pe baza observațiilor clasate mai sus, se face un portret a individualității, notându-se trăsăturile mai caracteristice, fără să se țină seamă de dispozitivul chestionarului.

Tot aici se poate formula și o apreciere totală asupra aptitudinilor, pe care le posedă individualitatea și profesiunea pentru care ar fi mai apt.

Din chestionarul înfățișat, se poate vedea că cele mai multe din desavantajele testelor sunt înlăturate prin foaia de observație individuală. Tendințele pedagogiei contimporane, care tratează despre problema individualității, se afirmă către această metodă.

În adevăr, foaia individuală de observație nu se mărginește numai la studiul inteligenței. Prin ea se tinde la o cunoaștere *totală* a individului observat în situații reale.

Anumiți indivizi socotiți — după metoda testelor — apți pentru unele ocupații, n'au reușit, în viață, deși aveau bine dezvoltate toate funcțiunile necesare acestor profesii. Anchetele făcute au dovedit că pricina este lipsa unor însușiri morale, precum puterea de voință, simțul social, etc.¹⁾ Foaia de observație con-

1) v. Dr. A. Collin, *Les enfants nerveux*, Paris, 1924. Cap. asupra orientării profesionale.

semnează aceste însușiri și dau astfel puțină cercetătorului să aibă o privire de ansamblu asupra individualității.

Foaia de observație, deasemenea, nu neglijează corelația, care există între funcțiunile sufletești și starea fizică. Dar nu dă acesteia o importanță mai mare decât o are. S'au văzut numeroase cazuri, când indivizi puțin ași fizicește pentru o profesie au ajuns totuș să exercite cu succes profesia aleasă. În viața organică, există legea compensației, după care un organ distrus sau debilitat, printr'o cauză oarecare, este înlocuit prin altul, fără ca funcțiunea să sufere. Ceeace nu se întâmplă în lumea anorganică. O roțiță scăpată din angrenajul mașinării unui ceasornic, de exemplu, face ca întreaga mașinărie să se oprească.¹⁾

Foaia de observație are și alte calități. Ea dă diagnosticul funcțiunilor fizice și sufletești în lumina și a altor împrejurări exterioare individului, dar cari au un mare răsunset în dezvoltarea lui. Astfel influențele ereditare, influența mediului familial, cosmico-geografic, social, etc. Având toate aceste date la îndemână și aruncând asupra lor o privire sintetică, se poate nădăjdui ca determinarea curbei de dezvoltare a individului să fie mai justă. La această determinare mai corectă contribuie și faptul că educatorul se pune în contact direct cu copilul, urmărind pe acesta în viața intimă, nu în viața artificială, care se naște în solemnele ședințe de examen cu metoda testelor.

Dar cu toate avantajii, pe cari le prezintă me-

1) v. Dr. Grasset, *Les limites de la biologie*, Paris, 1919; *La biologie humaine*, Paris.

toda fișelor de observație, să nu ne închipuim că problema studiului individualității e rezolvată. Putem să ne mângâiem cu speranța numai că ne aflăm pe drumul cel bun, drumul preconizat de atâția pedagogi clasici.

Cu cât orizontul de privirea individualității s'a lărgit, cu atât dificultățile au crescut. Ce concluzie putem trage din considerarea influențelor ereditare, când problema eredității e încă o enigmă pentru biologie? Intrucât ne poate lumina cunoașterea aspectului cosmico-geografic, când antropologia geografică nu a ajuns încă la soluția problemei raportului dintre om și mediu? Ce sprijin putem găsi în ideia de corelație între individ și comunitate, când sociologia se luptă încă să rezolve tocmai această problemă?

Iată numai câteva din aspectele întunecoase ale studiului individualității.

Dar nu sunt numai acestea.

Nici studiul individualității pe baza fișelor — ca și cel pe baza testelor — nu ne poate arăta calea de dezvoltare viitoare a unui individ. Mai ales în vârsta pubertății se produc atâtea transformări în viața unui individ, încât o nouă direcție de dezvoltare se poate statornici. În stadiul actual al metodelor de cercetare, nu putem prinde încă firul de legătură între cele două vieți, cari ne par câteodată diametral opuse.

Și încă metoda fișelor mai are desavantajul — în deosebire de cea a testelor — că nu ne poate da un coeficient numeric al aptitudinilor, și fără acest coeficient studiul individualității pare a nu-și căpăta valoarea obiectivă, după care aleargă psihologii și pedagogii. Vom putea ajunge vreodată la această

cantifiere numerică? Nu se poate preciza. E posibil ca viața sufletească să nu poată fi niciodată prinsă în formule matematice.

Aceasta nu însemnează însă că trebuie să renunțăm la studiul individualității. Acest studiu și până acum ne-a lămurit multe din aspectele necunoscute predecesorilor noștri.

În orice caz, din examinarea sumară a metodelor de mai sus, un lucru reiese clar: scoborîrea prestigiului metodei testelor și încrederea ce se pune astăzi în metoda fișelor. Vom rămâne la aceasta din urmă? Se va încerca o metodă mixtă? Se va preconiza o nouă metodă? Nu se poate preciza de pe acum. Nu ne putem exprima deocamdată decât convingerea că metoda fișelor se va păstra încă multă vreme la loc de frunte. În fața rezultatelor, pe cari le-a dat observarea atentă și sistematică a copilului, nu putem avea o încredere și un entuziasm nelimitat, dar nici un scepticism adormitor de curiozitate și de muncă.

Rezultatele date de cercetările psihologilor și pedagogilor streini ne pot fi de mare folos, deoarece ne întăresc în poziția câștigată de metoda fișelor. Însă pentru activitatea educativă din țara noastră, e nevoie de cercetări și de experimentări proprii.

VI. Necesitatea studiului individualității școlarului român și perspectivele date de acest studiu.

Coeficientul de dezvoltare a unei individualități streine nu poate corespunde coeficientului de dezvoltare a individualității școlarului român. Individualitatea nu e un tip ideal, care s'ar găsi în orice loc și în orice timp identic, ci este o realitate, care își are locul său distinct într'o serie, supusă ea însăși atâtor influențe deosebite. Seriile ar fi națiunile, cari au evoluat sub imperiul diferitelor determinante: cosmice, geografice, istorice, politice, culturale, etc. Evoluția fiecărei națiuni își urmează ritmul său propriu, precum propriul său ritm îl urmează fiecare individualitate dintr'o serie.

Tendința pedagogică contemporană este *individualizarea educației*: individualizare pe națiuni și specificarea măsurilor educative pentru fiecare individ în parte.

Și pentru statornicirea unei educații naturale, specifice neamului nostru, e nevoie de studiul individualității școlarului român.

Acest studiu ne-ar da posibilitatea să întreprindem o reformă rațională a școlii românești, atât în ceea ce privește organizarea, cât și în ceea ce privește viața interioară a ei: programe, metode, educație morală, etc. În felul acesta am descătușat virtualitățile de dezvoltare ale neamului nostru, care și-ar păstra și și-ar afirma originalitatea sa, precizată în cursul veacurilor.

Un studiu atent și devotat al individualității șco-

larului român, un studiu care să țină în seamă determinantele: natură, familie, stat, profesie, cultură, etc. ne-ar înlesni imaginea valorilor pe cari le avem în față și cari alfel ar fi rămas ascunse.

Ne-ar da posibilitatea să pătrundem în sufletul elevului și să prindem sensul dezvoltării lui ulterioare pentru a-i dirija cât mai bine pașii spre viața adultă.

Foloasele studiului individualității școlarului român se resfrâng însă și pe alte domenii. Prin fișele, pe cari școalele le-ar completa, s'ar putea cunoaște mai bine aptitudinile fiecărui școlar, și i s'ar recomanda fiecăruia locul, pe care îl merită și în care poate produce mai mult pentru sine și pentru comunitate. Intreaga viață socială s'ar îmbunătăți, când selecția pentru funcțiunile ei s'ar face pe temeiul aptitudinilor reale, nu al altor criterii atotstăpânitoare în societățile nedemocratice.

Dar aceste speranțe puse în studiul individualității școlarului român nu se vor putea realiza decât printr'o înțeleaptă politică școlară, care să pună la îndemâna poporului școale cât mai variate și la îndemâna învățătorilor mijloace de perfecționare și mijloace materiale cât mai bogate. Iar pe de altă parte va fi nevoie să se stabilească o cât mai strânsă legătură între pedagogi, psihologi, învățători, industriași, oameni de stat; o legătură strânsă între școală, familie și societate. Fiindcă problema educativă nu e o problemă, care interesează numai o anumită categorie de oameni, și care nu se poate rezolva numai prin unilaterale străduințe și bunăvoințe.

În alte țări s'au făcut numeroase experimente, cari au ajuns de pe acum la rezultate prețioase. Un ma-

terial bogat ne stă la îndemână. E bine să-l utilizăm. Progresul științei într'aceasta șade: a ne folosi și a căuță să perfecționăm metodele întrebuintate de alții. Nu e în interesul nostru să luăm experiența dela cap. Metodele științifice sunt de valoare universală. Numai rezultatele investigațiilor pot fi deosebite.

Și socotim că investigațiile bazate pe metoda observației directe sunt mai fructoase decât cele bazate pe metodele experimentale. Ele ne vor arătã în mod lămurit evoluția intereselor spontane la copil. Fiindcă educația activă se întemeiază în primul pe acestea.

Și tot observația directă ne va arătã că funcțiunile copilului, chiar în prima perioadă școlară dela 7—11 ani, nu se reduc la imaginație și sentiment, ci în aceeaș măsură se afirmă spiritul de observație, spiritul de cercetare, memoria, raționamentul. Ceiace ne va îndemna să nu circumscriem activitatea școlară la joc și poveste. Un singur fel de activitate este insuficient pentru cultivarea în măsură rațională a tuturor funcțiunilor. Și chiar dacă ne-am îndreptã privirile numai asupra sufletului copilului, nu și asupra necesităților vieții adulte, pentru care trebuie pregãtit, — și care evident că atãrnã în cumpãna considerațiilor noastre — am putea observã că o educație și un învățãmânt făcut prin joc și poveste nu împacã toate interesele lui. Deoarece interesele copilului întrec cu mult acest cadru.

Acelaș lucru îl putem observã și în ceiace privește tendința copilului pentru lucrãri manuale. Considerând numai această tendință, unii pedagogi activiști transformã școala într'un atelier, și fac din lucrul manual obiectul central, împrejurul cãruia brodeazã un întreg program școlar. Psihologicește

însă în niciun caz nu se poate face dovada că tendința pentru muncă manuală e predominantă în sufletul copilului. Nici experiențele și nici observația lipsită de prejudecăți nu ne pot duce la această privire unilaterală.

Încă o dovadă o putem scoate și pe cale deductivă. Toți pedagogii activiști susțin că educația activă se bazează pe interesele spontane ale copilului. Unii pedagogi activiști—și anume cei ce pun temeiul pe joc și poveste — susțin că interesele predominante ale copilului în prima perioadă școlară sunt pentru joc și poveste, având accentuate imaginația și sentimentul. Alți pedagogi activiști — și anume manualiștii — socotesc că interesele predominante ale copilului în aceeaș perioadă școlară sunt pentru activitatea practică.

Concluzia este evidentă : și unii și alții referindu-se numai la unele interese ale copilului sunt unilaterali.

Educația activă integrală se referă la toate interesele copilului și caută să le împace în măsură rațională pe toate.

Iată pentru ce este nevoie să se facă cercetări cât mai numeroase și cât mai sistematice pentru a ne convinge de unilateralitatea unor concepții prezentate sub formă atrăgătoare.

La noi s'au făcut și până acum încercări izolate. În programul seminarului de pedagogie teoretică ¹⁾ e hotărît însă să se amplifice și să se amelioreze. Credem că nu e departe vremea, când știința va lumina atmosfera vieții școlare și sociale, și când viața școlară și socială va înviora pașii științei.

1) De sub conducerea d-lui prof. G. G. Antonescu.

CAP. V.

Fundamentul sociologic și etic al școlii active.

- I. *Fundamentarea pedagogiei pe sociologie și etică.* —
- II. *Personalitatea morală maximală ca ideal al societății.* —
- III. *Individual și social. Rolul personalităților în societate.* —
- IV. *Elementele constitutive ale realității sociale: categorii sufletești și economice.* —
- V. *Concluzii.*

Fundamentarea pedagogiei pe sociologie și etică
Wundt este cel dintâiu, care a arătat în chip clar că societatea este pentru viața sufletească realitatea cea mai indispensabilă. Structura sufletului individual este determinată în cea mai mare parte de elementul social. «Omul devine om numai în mijlocul societății... Omul izolat de mediul social este propriu vorbind o abstracție, ca și atomul fizicianului.»¹⁾

Conștiința individului — am văzut într'un capitol precedent²⁾ — s'a născut prin traiul în societate.

1) Natorp. *Sozialpädagogik*. Ed. V. Stuttgart, 1922. Pag. 84.

2) Cap. «Fundamentul biologic al școlii active.»

Când conștiințele individuale intră în raport unele cu altele și se influențează unele pe altele, se naște o viață psihică distinctă de aceea pe care o trăește individul izolat.¹⁾ În această viață spirituală, neîncetat în devenire, trăește și se dezvoltă individul. Și este firesc ca această viață să se reflecte în sufletul individual. O explicație științifică a vieții psihice individuale va trebui deci să țină seamă de contribuția elementului social. Dealtfel în ultimul timp se și observă în chip lămurit tendința psihologilor de a privi studiul individualității și din punct de vedere sociologic. În ultimul voluminos tratat de psihologie al lui G. Dumas, citim următoarele rânduri caracteristice: «A aplica psihologiei punctul de vedere sociologic, înseamnă a socoti ca esențial faptul că societatea există și că ea aduce o așă de profundă imprimare individului, încât acesta n'ar mai putea fi înțeles și explicat fără să se țină seamă de ea, tot astfel precum nu s'ar putea explica în organismul uman, de exemplu, organul respirației fără aerul exterior. Între societate și individ există raporturi nu numai de vecinătate, ci de pătrundere. Societatea e mediul natural și necesar al individului, mediul din care el scoate fără încetare propria sa substanță și fără care n'ar fi ceea ce este. Societatea e deci principiul de explicarea individului.»²⁾

Ca și psihologii, tot astfel și pedagogii au simțit nevoia de a ține în seamă realitatea socială, în care trăește individul, pentru a întocmi sisteme de educație eficiente de a forma pe individ pentru viața

1) E. Durkheim. *Sociologie et philosophie*. Paris. Pag. 133.

2) G. Dumas. *Traité de psychologie*. Vol. II. Paris, 1924. Pag. 776.

socială din timpul și din locul său. De aci necesitatea ca pedagogia să se folosească de indicațiile sociologiei. Și în adevăr există astăzi printre pedagogi câteva nume reprezentative, precum: *Natorp*, *Kerschensteiner*, *Durkheim*, *Barth*, *Dewey*, *Kawerau*, *Romans*, cari susțin cu argumente serioase acest punct de vedere.

Orice societate, scrie Durkheim, considerată într'un moment determinat al dezvoltării sale, are un sistem de educație, care se impune cu o putere de neînvins. E zadarnic să credem că putem crește copiii cum voim. Educația consistă într'o socializare metodică a tinerii generații. În fiecare din noi, există două elemente: cel individual și cel social. Scopul educației este de a constitui pe acesta din urmă, fiindcă acesta a făcut din omul primitiv, omul civilizat. Moralitate, limbă, religie sunt opere colective, bunuri sociale. Educația trebuie să pună pe copil în contact cu o societate determinată, nu cu o societate în genere. Educația trebuie să răspundă înainte de toate necesităților sociale, pe cari o observație științifică le poate descoperi. Această observație e dat s'o facă pedagogia, care nu trebuie confundată cu educația. Pedagogia nu este acțiune, ci reflexiune asupra acțiunii educative. Ea caută în rezultatele psihologiei și sociologiei principii de direcție sau de reformă a educației. Pedagogia, astfel înțeleasă, e de mare preț, fiindcă tinde să pună sistemul de educație în armonie cu trebuințele timpului și ale individualității copilului. Ea singură este în stare să înlătore empirismul și rutina și să ofere sistemului educativ puțința de a progresa.¹⁾

1) E. Durkheim. *Éducation et sociologie*. Paris, 1922. Mai ales cap. I și III.

În lucrarea sa,¹⁾ *Kawerau* susține cu hotărîre aceeaș idee ca pedagogia să aibă un fundament sociologic. Numai că autorul german privește realitatea socială în lumina materialismului istoric, după care ideile filosofice, religioase, morale, pedagogice reflectă cu necesitate fenomenele economice, cari au fost multă vreme neglijate de sociologi.

Cu un orizont mult mai larg se înfățișează pedagogia lui *W. A. Lay*²⁾. *Lay* își propune să alcătuească un sistem educativ conform naturii și culturii. Școala activă, scrie *Lay*, consideră pe copil ca membru al unei comunități organice formată de pământ, de apă, aer, lumină și temperatură, de plantele, animalele și oamenii locului în care trăește dela naștere. Elementele naturale și sociale ale comunității exercită influența lor asupra copilului și-i transmit anumite dispozițiuni, atât fizice, cât și psihice, pe cari trebuie să le utilizăm sau să le combatem.

Barth, în capitolul despre scopul și definiția educației,³⁾ susține următoarele: În fiecare sistem de educație se stabilește un scop al ei. *Herbart* îl găsește în «tăria de caracter a moralității». După *Basedow* scopul e «posibilitatea unei vieți folositoare comunității, patriotice și fericite»; după *Salzmann*, «desvoltarea și exercitarea forțelor tineretului»; după neoumaniști, umanitatea; după *Schleiermacher*, «aptitudinea pentru viața în comun»...

Scopurile sunt deci foarte variate la diferiți pedagogi. Imi pare însă că *Schleiermacher* e mai

1) *S. Kawerau. Soziologische Pädagogik.* Ed. II. Leipzig 1924. Partea I.

2) *W. A. Lay. Op. cit.*

3) *Barth. Elemente der Erziehung...* Leipzig. Pag. 3—5.

aproape de adevăr ca oricare altul, fiindcă educația, ca și moralitatea e născută din viața socială. Fără comunitatea umană, niciuna din ele nu ar mai exista. Și pentru viața comunității umane, trebuie să pregătească la rândul lor pe copil, fiindcă urmările acțiunii sale viitoare (indirect și ale gândirii și simțirii sale) vor depinde de cooperarea cu alții sau de efectul ei asupra altora.

Și Aristotel are dreptate, când spune în *Politica*: statul există dela natură mai de vreme ca familia și ca fiecare din noi; că societatea există mai de vreme ca individul, din punct de vedere logic, și deci și în realitate, fiindcă societatea e condiția posibilității de viață a individului, condiția însă premerge condiționatului — logic și în realitate — fiindcă, precum Aristot interpretează mai departe, societatea aparține lumii organizate, în care întregul e înaintea părților, și determină rânduirea lor, pe când în lumea mecanică întregul naște din părți, fiindcă în definitiv, după cum au dovedit gânditori mai noi (A. Comte și W. Wundt), societatea singură există, pe când individul izolat e gândit abia prin abstracție.

De-aceia în explicarea naturii educației trebuie să plecăm dela societate, și s'o definim în mod genetic ca «propagarea societății». Aceasta, la începutul culturii mai mult inconștient, devine mai târziu tot mai mult un scop conștient. De aceea definiția genetică e și teleologică. ¹⁾

1) În lumina acestei concepții studiază Barth toate doctrinele pedagogice. Vezi «*Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*». Ed. VI. Leipzig, 1925. De asemenea vezi și John Dewey. *École et société*. Trad. Paris.

Notițele bibliografice cu privire la această problemă se pot continua. Socotesc însă că s'a făcut suficient dovada că există astăzi un puternic curent, care cere ca pedagogia să se fundeze și pe sociologie. Școala, după expresia lui *Dewey*, este un organ al societății, deci nu se poate separa de aceasta. Educația formează societatea de mâine, dar ea rezultă din societatea de ieri. Paralelismul între societate și școală e înfățișat, precum am văzut, de numeroși autori.

Dar încă înainte de timpurile noastre, *Fichte*, *Spencer* și *Pestalozzi* arătasera în chip clar necesitatea de a se statornici o legătură între școală și stările sociale.

Privind cu obiectivitate realitatea socială, studiind sările și trebuințele ei, căpătăm, e drept, o viziune mai clară pentru fixarea scopului educației, dar aceste elemente nu sunt suficiente.

«Noțiunea mediului are fără îndoială o valoare explicativă, fără a fi însă acel factotum, cum este considerat de unii. Căci, într'adevăr, realitatea socială se află plasată într'un cadru împrejmuitor — de natură cosmică, biologică, psihică și istorică socială — unde se formează, trăește și se desvoltă. Dar nu trebuie uitat în acelaș timp că acest «mediu» — care, după cum se vede, e departe de a fi simplu — contribuind la formarea realității sociale, este el însuș un produs al ei, efectul funcționând la rândul lui ca o cauză — amintind, bunăoară, efectele tehnice, ale igienii rasselor, ale politiceii, ca modificatoare ale elementului fizic, biologic și psihic-istoric.»¹⁾

1) D. Gusti. *Realitate, știință și reformă socială*. Arhiva..., Anul I, pag. XII.

Școala, ca și orice altă instituție, este, desigur, un produs al mediului social, un organ al societății, dar acest organ, la rândul său, e capabil să aducă transformări esențiale realității, care l-a născut.

Iată pentru ce pedagogia trebuie să facă apel în fixarea scopului educației și la *etică*. Scopul educației decurge, după cunoașterea obiectivă a realității sociale, din ideea, pe care și-o fac eticienii despre menirea omului.

Voința omului depășește realitatea prezentă. În viața spirituală, omul se simte liberat de jugul realității, și-și creiază scopuri, cari îi servesc drept motive de acțiune. Alături de natură, supusă lanțului cauzalității universale, există în om și spiritul, care rupe acest lanț și creiază în chip spontan.

Dealtfel chiar pedagogii și sociologii menționați mai sus consideră ca neapărat necesară și etica în fixarea scopului educației, pe lângă cunoașterea obiectivă a realității, pe care ne-o dă sociologia.

Pentru ca pedagogia să fie de mare preț educației, susține Durkheim, e necesar ca pedagogul să desprindă și idealul către care se îndreaptă societatea din vremea sa. Pe lângă un temei istoric, psihologic și sociologic, pedagogia trebuie să aibă și un temei etic. Numai în acest chip se poate asigura continuitatea între trecutul, prezentul și viitorul unei societăți. Dar viitorul nu poate să fie evocat din neant: noi nu-l putem construi decât cu materialul, pe care ni l-a lăsat trecutul. Un ideal, care se construiește, desconsiderând starea de lucruri existentă, nu este realizabil, pentru că nu are rădăcini în realitate.

Insuși Kawerau, căruia îi place — în prefață — să se proclame adevărat discipol al lui Karl Marx,

socotește opera sa ca «o operă de credință în viitor, de speranță și de reconstrucție în vederea societății viitoare.»¹⁾

S'a lămurit, în rândurile de mai sus, că pentru fixarea idealului educației, pedagogul trebuie să se folosească de indicațiile sociologiei și eticii. Evident, vom da educației un ideal, care nu contrazice realitatea, dar o depășește pe aceasta. Idealul nu poate să corespundă cu realitatea, fiindcă atunci n'ar mai fi ideal. El este legat de concepția, ce ne-o facem despre om, ca membru al unei colectivități, despre funcțiunea sa în această colectivitate și despre menirea sa. Astfel format, idealul este o *normă* de acțiune, care trebuie să fie nefcetat clară în mintea educatorului.

Va trebui dar să cercetăm către ce ideal tinde societatea actuală, pentru a împrumută pe acesta și educației.

II. Personalitatea morală maximală ca ideal al societății. «Observatorul conștiincios al desfășurării vieții sociale, în toate manifestările sale, constată cu ușurință patru direcții fundamentale de evoluție: tendințe crescânde de socializare, autonomie, productivitate și raționalizare.»²⁾

În adevăr, cercetând orice manifestare a vieții sociale, observăm cum aceste tendințe colorează activitatea socială. Dela familia primitivă până la statul național de astăzi, se observă pe toate treptele de dezvoltare aceleași tendințe. Limba, arta — sub toate aspectele ei — dreptul, puterea politică, încet, încet s'au socializat, și procesul nu este nici astăzi

1) Kaweran. *Op. cit.* Pag. VII.

2) D. Gusti. *Sociologia Răsboiului.* Pag. 62.

terminat. Dela vremurile despotismului politic, când voința individului eră strivită sub aceia a regilor de origină «divină», treptat, treptat, indivizii ca și popoarele au luptat pentru a aruncă jugul autorității și a deveni autonomi. Dela extrema umilință, evoluția colectivităților umane tinde către extrema autonomie. Neamuri, cari au suferit autoritatea altor neamuri secole de-arândul cu resemnare, astăzi au scuturat-o. In alte vremuri, de minorități autonome într'un stat autonom nu se putea vorbi. Și svârcolirile sângeroase ale atâtor neamuri în războiul mondial n'au avut alt rost decât să dea și celor mai mici colectivități dreptul de a trăi autonom. ¹⁾ In sânul fiecărui stat, se observă aceeaș tendință. Regiuni, județe, comune, societăți cer să-și gospodărească singure interesele. Dacă ne-am mărgini privirile numai la hotarele țării noastre, care a avut nenorocul să trăească mai puțin ani de libertate decât altele, am rămâne surprinși de numărul mare al atâtor societăți, cari au cerut votul parlamentului, pentru a deveni persoane morale cu drept de autonomie. Și niciun glas nu s'a ridicat contra întemeierii lor, așa de încarnată este ideia că micile colectivități au dreptul să se conducă singure.

Toate aceste fapte ne arată — ca și multe altele — în chip lămurit că *voința umană*, dornică de *libertate*, se afirmă din ce în ce mai puternic. Astăzi nici socialiștii marxiști nu mai au răbdare să mai aștepte ca societatea socialistă să vie prin evoluție firească, ci caută, prin mișcări violente, să grăbească procesul de transformare. «Proletari din toate țările, uniți-vă» este o chemare la organizarea și acumu-

1) D. Gusti. *Problema națiunii*. Arhiva, anul I. No. 2—3. Pag. 549.

larea voințelor revoluționare». ¹⁾ Iar sindicaliștii merg și mai departe. Ei afirmă că transformarea societății atârnă numai de *voința* omului. «Soarta omului nu poate fi decisă, în ultimă instanță, de ideea pasivă a catastrofei marxiste, care va trebui să vină cândva, la timpul său, ci de ideea *activă* a voinței hotărâte a sindicatelor de a provoca realizarea reformei sociale imediat în prezent, prin și pentru lucrători». ²⁾ Sindicalismul ar fi dar cultul voinței neîncetat în activitate. Dar chiar utopismul, cu toată contemplivitatea sa, ațâță voințele. Viziunea unei societăți viitoare, în care indivizii să fie deplini autonomi, exaltă spiritele și îmboldește voințele. Frământarea socială e, în mare parte, determinată și de aceste idealuri, fie ele chiar utopii. Se poate spune că viața idealurilor se răsfârâge în viața indivizilor. Când jocul idealurilor încetează, când ele nu mai iradiază și nu mai înseninează sufletul indivizilor, viața acestora e ca și moartă.

Filosoful englez *Stuart Mill*, într'o lucrare despre «guvernământul reprezentativ», a arătat efectele morale ale libertății politice, care aduce după sine și prosperitatea materială. Guvernământul marelui număr este prielnic pentru a da naștere tipului de caracter activ. Acest tip este preferabil celui pasiv, deoarece el este în stare să lupte contra obstacolelor, îmbunătățind astfel soarta sa și aceia a umanității.

Un alt autor, *A. de Tocqueville*, ³⁾ ocupându-se

1) D. Gusti. *Realitate, știință și reformă socială*. Arhiva. Anul I. Pag. X.

2) *Ibid.* Arhiva. Anul I. Pag. XI; comunism, socialism, etc. Arhiva anul II. Pag. 333.

3) A. de Tocqueville. *La démocratie en Amérique*.

despre democrația din America, arată că egalitatea înaintea legilor sugerează spiritului omenesc ideea de perfectibilitate. În societățile aristocratice, există o margine, peste care nu se poate trece, fiindcă lipsește averea sau nașterea; pe când în societățile democratice, aceste bariere nu există, și imaginea unei perfectibilități ideale se înfățișează orcu. În democrație, omul se mișcă neconținut să prindă în sbor imaginea ce flutură înaintea ochilor. El se găsește neîncetat pe drumul perfectibilității. Întâlnesc, zice autorul citat, un marinar american și-l întreb, pentru ce vasele țării sale sunt construite pentru a dura puțin, și el răspunde fără întârziere că arta navigației face progrese în fiecare zi, așa de rezezi, încât cel mai frumos vas ar deveni aproape inutil, dacă și-ar prelungi existența mai mult decât câțiva ani.

Se găsesc glasuri ce se ridică contra democrației, tocmai din pricina acestor schimbări ce se petrec la scurte intervale de timp. Legi și stări se prefac neconținut. Nu se pune aproape nicio margine libertății, în afară de tradiție, pe care nici democrația nu o poate înlătura ușor. Putem vedea însă în aceste schimbări neconținută alergare după un ideal, care se depărtează pe măsură ce societatea înaintează. Stadiul, în care ne găsim, este, după toate probabilitățile, tranzitoriu. Democrația de astăzi, care cere formarea oamenilor superiori, capabili să ia parte *activă* la conducerea statului, este numai o treaptă de dezvoltare. În locul moralei autoritative, care se sprijină pe reguli, prescripții și legi externe dictate de biserică sau stat, se tinde, chiar

în stadiul democrației, la o morală autonomă, care se întemeiază pe libertatea internă.¹⁾

Va veni, de sigur, o vreme, când personalitatea umană se va conduce prin legile, pe cari ea singură și le va da. Aceasta va fi vremea personalităților maxime, a căror aurora democrația de azi o vestește.

Incât și din punctul de vedere al necesităților democrației de astăzi, care nu poate deveni o realitate fără pregătirea tuturor sau cât mai multor cetățeni de a lua parte activă la guvernare, cât și pentru netezirea drumului ce conduce către stadiul personalităților desăvârșite, este neapărat necesar ca școala activă să înscrie ca ideal al său: *formarea personalităților*. Inprumutând școlii idealul spre care se îndreaptă umanitatea, facem ca străduințele sale să nu fie infructuoase, și în acest chip legăm școala de viață. Inspirându-se dela direcția și nevoile societății, școala, la rândul ei, caută s'o înobileze.

III. Individual și social. Rolul personalităților în societate. S'ar părea din cele spuse până aci că dacă scopul, spre care tinde societatea, este formarea personalităților desăvârșite, absolut autonome, atunci urmează ca școala să facă o educație curat individualistă, fără să se preocupe de loc de realitatea socială. Această părere nu numai că s'a manifestat în teorie, dar ea a avut și o aplicare practică, în școala tolstoiană și sovietică, precum am arătat în introducere. Pentru lămurirea acestei probleme de pedagogie, trebuie să facem din nou apel la sociologie, care poate să ne arate în ce raport stă indi-

1) Vezi Külpe. *Op. cit.* Pag. 28.

vidualul cu socialul, dacă sunt în opoziție sau în acord.

Atâta vreme cât s'a studiat, psihologicește, individul, făcându-se abstracție de mediul social, din care face parte, o mulțime de fapte sufletești nu puteau fi explicate. Wundt, precum am văzut, este cel dintâiu, care a arătat această eroare. În logică sa, Wundt spune într'un loc următoarele: «separația individului de mediul sufletesc, în care el trăește, este numai o abstracțiune arbitrară a noastră; pentru că realitatea unei mari părți din fenomenele psihice stă tocmai în aceea, că la producerea lor iau parte o mulțime de indivizi, cari trăesc într'un raport sufletesc.»¹⁾ Și în altă lucrare, Wundt se exprimă astfel: «În realitate nicăeri nu se întâlnește acel individ izolat, care ar trebui să fie înainte de orice societate. Realitatea ne arată, din contra, că societatea este pentru viața sufletească a individului un factor mai indispensabil chiar ca pentru viața sa fizică. Limbajul, moravurile, concepțiunile religioase, cu cât le urmărim mai mult în originea lor, cu atât ni se prezintă mai puțin ca niște invențiuni ale indivizilor. Ele sunt produsele nu numai a mai multor indivizi deodată, ci a vieții sociale însăși.... Toate acele creațiuni, cari constituiesc dezvoltarea vieții sufletești, au nevoie, bineînțeles, de activitatea individului, dar nu mai puțin și de aceea a societății. Astfel că în toate privințele viața socială este tot atât de primitivă și de fundată cum este și aceea a individului. Ca valoare obiectivă și universală, viața socială este chiar superioară celei indi-

1) Wundt. *Logik*. II, 2-te Abt., 1895, pag. 292—293. Cit. de C. R. Motru. *Studii Filosofice*. Vol. I. Pag. 105.

viduale, pentru că ea este mai durabilă și mai cuprinzătoare.»¹⁾

Apariția conștiinței la om n'a fost determinată de mediul fizic, ci de cel social. Nu există o manifestare, sufletească, cât de redusă sau cât de complexă, care să nu se datorească factorilor sociali. Cele dintâi manifestări spirituale sunt opera colectivității. Întâiu a apărut mitul și religia și apoi filosofia, care e opera individualităților. Și chiar atunci, când personalitățile au început să devină creatoare, au suferit influența societății și creațiile lor s'au născut datorită progresului ei. Incât cu drept Paulsen afirmă: «spiritul colectiv e mai vechiu decât cel individual.»²⁾

C. Bouglé, cercetând problema originii operii de artă, combate cele două păreri opuse: una care susține că opera de artă e un produs colectiv, că apariția ei se datorește societății, iar alta că opera de artă e un produs al individualităților, al geniilor. Bouglé demonstrează că ambele păreri sunt exagerate. Opera de artă se datorește individualităților și colectivității în acelaș timp. Inspirația e a inventatorului, dar forma de exprimare, de exteriorizare e determinată de structura societății, de tradițiile, de tendințele, de instituțiile sale. Cel mai original artist datorește mult vieții sociale. Diferitele forme sub cari se înfățișează viața socială se resfrâng în opera de artă. Dacă ne ridicăm la originea artei observăm că ea primește urmele vieții sexuale, vieții războinice, vieții economice și vieții religioase.

Iubirea a jucat un rol important în geneza artei.

1) Wundt. *System der Philosophie*, 2-te. Aufl. pag. 612—613.
Citat de C. R. Motru. *Studii Filosofice*. Vol. I. Pag. 116.

2) Paulsen. *Introducere în filosofie*. Pag. 21.

Teoria lui Darwin cu privire la selecția sexuală a făcut populară teza aceasta. Iubirea deșteaptă forța de a prețui și de a crea frumosul, și aceasta nu numai în timpurile primitive, ci și astăzi. Lalo susține însă că arta primitivă nu s'a născut datorită vieții sexuale, ci vieții războinice. Primele forme de podoabă au fost sugerate de preocupările războinice. Primitivii se străduiau ca prin îmbrăcămintea lor, prin semnele ce și le făceau pe corp (tatuajul) să înspăimânte pe adversari. Războinicului i-au fost deasemenea utile dansul și cântul. Jocul de războiu și cântecele de războiu: iată două forme de artă.

În ultimul timp, a apărut o altă teorie, cu privire la geneza artei, care susține marea influență exercitată de muncă, deci de viața economică, asupra primelor forme de artă. Un economist german, K. Bücher, în celebra sa carte intitulată «Arbeit und Rythmus», a demonstrat că primele forme de artă se explică prin necesitatea ce au simțit-o oamenii ca prin eforturi comune să-și ușureze munca și să se ridice deasupra greutăților vieții zilnice. Pentru a mișcă, de exemplu, o mare piatră din loc, primitivii au simțit nevoia să cânte, ușurându-și astfel munca și ritmându-și eforturile.

Dar un izvor de artă și mai bogat se găsește în viața religioasă, în viața magico-religioasă. Lucrările lui Lévy Bruhl dau o mulțime de exemple. Mentalitatea oamenilor primitivi este mistică. Ei consideră lumea plină de forțe misterioase. Pentru a invoca aceste forțe, primitivii întrebuițează fel de fel de mijloace, cari sunt primele forme de artă. Efigiile, desemnurile și chiar sculpturile din grote se datoresc preocupărilor magico-religioase. Maurice și Alfred Croiset merg încă și mai departe explicând în

opera lor: «Histoire de la littérature greque» că tragedia grecească își datorește nașterea tot preocupărilor religioase. Chiar arta religioasă din Evul-mediu se explică tot astfel.

Din toate acestea se vede cum reprezentarea colectivităților impune formele sale operii de artă. Însă, fantazia creatorului e determinată de societate. Aceasta nu trebuie să ne facă să credem însă că societatea singură produce opera de artă. Toate operele așa zise colective: Iliada și Odissea, Chanson de Roland, poezia epică și populară sunt tot creațiuni individuale; dar din pricină că ele răspund întru totul spiritului social, sunt socotite ca produse colective. Autorul se topește în spiritul colectiv.

În conceptele, pe cari noi le exprimăm astăzi, se reflectă întreaga strădanie a generațiilor trecute, ele nu sunt numai experiența personală a noastră. «Omul face parte dintr'un anumit grup social și dintr'o anumită epocă, așa că individualitatea sa conștientă nu se formează numai din experiența proprie, ci și din experiența altora. Indivizii, cari trăesc într'un mediu de cultură ridicată, dobândesc din primii ani ai vieții lor o conștiință, care îi face să vadă mai clar în lumea externă, căci ei văd nu numai cu ochii lor, ci și cu ochii celor ce au trăit înaintea lor.»¹⁾

Solidaritatea dintre trecut și prezent, așa de frumos expusă de *Bourgeois*,²⁾ se manifestă în toate actele noastre. La spatele celui care ară, stă, invizibil, inventatorul plugului. În toate operele noastre se cuprinde mai mult decât sufletul nostru, sufletul

1) C. R. Motru. *Curs de psihologie*. Pag 9.

2) Vezi Léon Bourgeois. *Le solidarité*. Paris.

trecutului. «Căci tot Trecutul, cum am spus-o de-atâtea ori, zice Carlyle, este în stăpânirea Prezentului; Trecutul a avut totdeauna ceva adevărat și este o stăpânire de prej. În timpuri diferite, în locuri diferite, totdeauna s'a desfășurat vre-o altă parte a naturii noastre umane comune. Adevărul actual este suma tuturor acestora.»¹⁾

Numai în societate, avem atitudini filosofice, artistice, religioase. Omul nu simte nevoia acestor atitudini decât în societate, și fără ea nici n'ar putea să le aibă. Fiecare individ uman vine pe lume impregnat de un anume spirit social, care îi lipsiă, după părerea lui Giddings,²⁾ în faza zoogenică. De îndată ce oamenii au căpătat conștiința de specie, și aceasta s'a petrecut în perioada antropogenică, asociația din agregat devine societate. Individul, având conștiința speciei sale, simte nevoia să se socializeze și astfel se produce procesul de integrarea societății. Deabia, deacum, adică după ce societatea este formată, se poate vorbi de progres social prin lupta pe care personalitățile o duc spre a se individualiza.

Dacă, precum se vede, societatea este o valoare mai mare decât individul, dacă acesta nu poate trăi decât în sânul ei, atunci ar urma că cea mai bună educație e aceia care prepară pe individ pentru societate, în scopul de a se socializa, așa încât să nu mai existe elemente dizolvante. Nu educație individualistă, ci educație socială. Astfel de educație cer toți, cari elimină din considerente un element de o valoare tot așa de mare. Și anume se trece cu ve-

1) Th. Carlyle. *Eroii*. Trad. de C. Antoniadă. Pag. 56.

2) Vezi Giddings. *Les principes de sociologie*. Trad. Paris.

derea rolul, pe care personalitățile marcante îl au în determinarea progresului social. Socialul este, în adevăr, un element de viață pentru individ. El reprezintă atmosfera, în care individul poate trăi. În acelaș timp însă, societatea este un element conservativ. Moravurile, tradițiile, atitudinile religioase, artistice, etc. nu s'ar mai schimba fără lupta ce o dau personalitățile superioare. Progresul nu s'ar putea săvârși fără aceste elemente, cari îl determină. În tot timpul se găsesc personalități, cari nu sunt mulțumite cu starea societății, în care trăesc și caută să determine o nouă stare. Societatea se opune cu toată forța, care o reprezintă trecutul său și numărul său. Și în această luptă, de multe ori reușesc personalitățile. Atunci societatea este câștigată cu un nou element, care se socializează și se adaugă tezaurului său. Invențiile și descoperirile, noi atitudini literare sau religioase, alte modalități de traiu, alte concepții nu s'au impus decât prin această luptă. În toate stările, prin cari a trecut societatea, nu lipsesc aceste două elemente: «dintr'o parte elementul individual, din cealaltă factorul general. Unul fără altul nu poate crea nimic, deși amândoi stau într'o perpetuă opoziție și luptă. Dacă factorul general reprezintă veacurile, bătrânețea, principiul morții, factorul individual reprezintă raza viitorului, tinerețea, principiul regenerator.»¹⁾

Personalitatea totdeauna este creatoare. În *activitate* își găsește dezvoltarea sa. Și produsul activității personalităților este *cultura*. Incânt societatea, care își întemeiază și-și justifică existența sa prin valorile culturale, ce le stăpânește, nu are interesul

1) C. Papacostea. *Intre divin și uman*. Pag. 71.

ca personalitățile să fie sugrumate. Dar nici interesul personalităților nu este ca interesele societății să fie desconsiderate. Luptele ce se dau în sânul societății nu sunt păgubitoare, când *armonia între scopurile individuale și sociale se păstrează*. Această mărginire a personalității nu este o știrbire a ființei sale, fiindcă ea numai în acest chip își poate desfășura forțele, lucrând în cadrul și în armonie cu scopurile unei realități sociale superioare ei.

Individul — scrie Kerschensteiner ¹⁾ — nu-și poate dezvoltă personalitatea morală liberă, decât într'un stat, care este întemeiat pe principiul moral de a da posibilitate fiecărui individ de a-și dezvoltă ființa sa cât mai mult cu puțință. Statul de azi însă, susține Kerschensteiner, nu constituie această condiție exterioară, care să dea puțință omului să se perfecționeze din punct de vedere moral, și din această pricină statul e considerat de mulți indivizi nu ca cel mai mare dintre bunuri, ci ca cea mai mare năpastă.

Viața omului se scurge prin urmărirea unei serii de scopuri succesive. Aceste scopuri capătă putere după energia, pe care ele o deslănțuesc pentru a fi realizate. Scopul suprem stă în urmărirea binelui comun. Dar pentruca indivizii să urmărească acest scop suprem, ei trebuie să găsească în stat asigurarea satisfacerii diferitelor scopuri particulare ale indivizilor. Aceste scopuri particulare sunt legitime într'atât întrucât ele nu contrazic scopul general. În acest punct, atât etica, cât și metafizica sunt de

1) Kerschensteiner. *Die Arbeitsschule*. Vezi și «*Grundfragen der Schulorganisation*». Leipzig-Berlin. Ediția IV, 1921. Cap. I. Pag 1 — 20.

acord. Aceste scopuri particulare, deși diferite unele de altele, cu toate acestea tind către idealul personalității superioare. Nu se poate stabili deci o distincție între pedagogia individuală și pedagogia socială. Interesul individului este cuprins în interesul general al comunității în măsura, în care comunitatea realizează ea însăși binele suprem. Nu se poate găsi o comunitate morală fără ca majoritatea membrilor săi să nu fie indivizi morali, precum nu se poate dezvoltă un număr de indivizi morali, dacă comunitatea și interesul ei suprem nu au un fundament moral.

Nimeni nu poate fi un cetățean util, care să lucreze pentru comunitate și s'o caute s'o facă mai bună, dacă nu îndeplinește o anumită funcțiune în organismul statului, fără a depune o muncă oarecare utilă, în chip direct sau indirect, și pentru individ.

Prima datorie a fiecărui individ este de a susține statul, care-i pune la îndemână atâtea mijloace de dezvoltare, prin exercitarea unei profesii. De aci decurge rolul școlii, de a ajuta pe elev să găsească o profesie în organismul social și s'o îndeplinească cât mai bine cu putință, și de a considera profesia sa, nu numai sub aspectul interesului personal, ci și general. Dar cel mai mare rol al școlii publice este de a dezvoltă în individ ambiția și forța de a contribui, prin munca sa profesională și prin dezvoltarea propriei sale personalități morale, la progresul statului. În acest chip, personalitatea, care nu are decât o valoare subiectivă, capătă o valoare obiectivă, căci idealul comunității morale stă în unirea armonică a personalităților libere, cari se susțin și se completează unele pe altele, cu toate deosebirile dintre ele.

După această introducere sociologică, Kerschett steiner trece la o problemă pur pedagogică: cum poate să realizeze școala personalitatea morală obiectivă.¹⁾

Pentru lămurirea noțiunii de personalitate, înfățișez pe scurt și concepția lui Gaudig.

În expunerea și critica făcută operii «Le siècle de l'enfant» de Ellen Key, apărută în 1900, Gaudig se ridică împotriva individualismului exagerat al scriitoarei suedeze și socotește că individualitatea copilului nu este un *dat*, înaintea căruia educatorul trebuie să se încline, ci *personalitatea*, care eră concepută atunci de Gaudig ca *cea mai înaltă formă a ființei individuale*, trebuie s'o desvolte educația. În explicarea acestei noi noțiuni, pe care Gaudig o opuneă noțiunii de individualitate ca scop al educației, nu găsim însă precizări satisfăcătoare. Erau primii pași șovăitori pe un domeniu întunecat. De abia mai târziu, Gaudig se lămurește asupra problemei și încearcă s'o înfățișeze în mod critic. Ne vom opri numai la această din urmă formulare.

Dela natură, ne este dată individualitatea. Ea este complexul de stări fizice și sufletești, cu cari este înzestrat individul. Aceste stări sunt lipsite de unitate. Ele reoglinesc atâtea influențe, cari s'au exercitat pe linia ereditară a unei individualități. Cu acest complex haotic de stări nu poate trăi individul uman. El tinde să se stăpânească pe sine și să se desăvârșească. O luptă încordată se duce pentru realizarea acestui scop.

Când stările individualității se precizează și se coordonează, când toate părțile tind către realizarea

1) Vezi cap. «Concepția materialistă a școlii active».

unui ideal, atunci individualitatea îmbarcă o nouă formă, atunci individualitatea devine personalitate. Personalitatea nu e deci un dar dela natură, ci este opera libertății umane, o operă a omului însuș. Ea presupune încordarea forțelor lăuntrice, o luptă pentru cea mai înaltă valoare, spre care tinde individualitatea. Când s'a realizat această unitate ideală prin luptă constantă, atunci toate domeniile vieții sunt umplute cu viață personală. La această formă de trăire personală în lumina unui ideal, pe care însăși structura individualității noastre îl pune în față, pot toți să ajungă. Viața personală se poate manifesta la orice om, ori din ce stare socială ar fi, orice muncă ar săvârși, când grija pentru viața zilnică lasă timp și forțe pentru realizarea de sine.

Personalitatea este deci un *eu* ideal, dar acest «eu» ideal este imanent individualității; el se poate spune că se formează pe deoparte din însăși însușirile individualității, iar pe de-altă parte din conceptele, din normele ideale ale diferitelor domenii de viață, pe cari tot individualitatea și le formează prin propria sa activitate.

Insușirile naturale constituiesc *datul*, care se dezvoltă sub influența regulativă a normelor ideale. În personalitate *datul* nu dispare. Forța dinamică a personalității, care este un concept ideal, o constituie tocmai individualitatea.

Dar ce se întâmplă când normele ideale vin din afara individualității, dela societate? E posibil ca aceste norme să se îmbine pe tulpina individualității? Da, răspunde Gaudig, întrucât aceste norme, deși vin din afara individualității, totuși pot să nu fie streine de ea, de oarece omul trăește în aceeaș atmosferă culturală cu semenul său. Dar atunci aceste norme, deși vin

din afară, totuși nu sunt streine de scopurile individualității. Individualitatea devine personalitate, nu numai datorită forțelor sale lăuntrice, ci și valorilor culturale. În formarea personalității, conlucrează deci doi factori: individualitatea pe deoparte, valorile culturale supraindividuale, pe de altă parte.

În lumina acestei concepții despre personalitate, își fixează Gaudig tot sistemul său educativ. Personalitatea se câștigă prin activitate, prin luptă, pe care individualitatea singură și-o impune. Personalitatea se crează. Însă și prin valorile de cultură, pe care și le însușește tot liber. Drumul este astfel deschis.

Pentru a se realiza pe sine, copilul trebuie să săvârșească o activitate, pe care o cere însăși individualitatea sa. Deci activitatea spontană, nu cea impusă de educator. Motivele acestei activități le găsește copilul în sine, în interesele sale și se sprijină pe puterea sa de realizare. Materia, metoda de lucru și orele de activitate le hotărăște copilul însuși, nu sunt fixate de educator.

Pentru ca școala să pregătească pentru viață, trebuie să fie ea însăși viață. Ea trebuie să îndrumeze pe școlar atât pentru viața fizică cât și socială. Și pentru aceasta va trebui să pună pe elev în contact cu natura fizică și cu societatea. Copilul trebuie să câștige în școală puterea de a se adapta acestor două medii și de a și le supune. Pentru aceasta sunt necesare anumite materii de învățământ și anumite tehnici. Dar ele nu vor fi impuse, ci vor fi învățate liber. Școala să fie un joc și orele de activitate o sărbătoare. În joc, copilul își realizează întreaga sa făptură. Toate forțele sale sunt puse la contribuție, și astfel se poate realiza personalitatea cu mai multă ușurință.

Din numeroasele critici, cari s'au adus concepției lui Gaudig, remarc câteva mai esențiale.

În primul rând, asupra teoriei personalității. Structura personalității o formează o lume de valori spirituale. Structura individualității o constituiesc stările reale. Cum e posibil să intervină o îmbinare între aceste două vieți: una reală și alta ideală? Gaudig oscilează. În unele părți, se exprimă — e adevărat — că între ele s'ar săvârși o îmbinare, o altoire. În alte părți însă socotește că personalitatea e principiul unificator al individualității. Personalitatea ar fi o normă ideală, care dă posibilitate individualității să se realizeze pe sine și să se desăvârșească. Între individualitate și personalitate ar fi raportul între real și ideal. Idealul nu poate face abstracție de real, căci atunci ar fi o utopie; dar nici realul nu se poate lipsi de ideal, căci atunci ar fi lipsit de direcție. Forța dinamică, forța propulsivă a idealului este individualitatea; forța unificatoare a realului este personalitatea.

Așa cum concepe Gaudig noțiunea de personalitate, se dă puțință oricărui muritor să aspire a deveni personalitate. Și aceasta este una din obiectiile importante, cari i se aduc: că democratizează prea mult acest ideal. Este evident că nu putem impune individualității un ideal care i-ar fi strein — și aci are dreptate Gaudig. Dar atunci am avea în educație atâtea idealuri câte individualități sunt. Și educația, într'o școală, ar fi lipsită atunci de un principiu regulator. Dar însuși Gaudig corectează teza sa, susținând că idealurile diferitelor individualități nu pot fi prea mult deosebite, întrucât atmosfera culturală, în care trăesc ele, este aceeași într'un anumit timp și loc. Și personalitatea se hră-

nește și cu valorile obiective. Deci ea poate constitui un ideal comun al educației unor mase etnice, cari trăesc în acelaș mediu cultural și s'au dezvoltat în acelaș cadru istoric și cosmic. În acest sens vede Gaudig înlăturarea conflictului între individual și social, conflict pe care nici pedagogia individualistă, nici cea socialistă nu-l pot înlătură.¹⁾

Va trebui deci un sistem de educație, care să dea individualității toate drepturile, armonizând însă aceste drepturi cu cerințele sociale.

Aceasta e concluzia la care au ajuns toți pedagogii din timpurile moderne, cari s'au ocupat de această problemă.²⁾ Antinomia dintre individualism și socialism se rezolvă prin ideia personalității. O educație pentru formarea personalităților morale va trebui să desvolte în copil însușirile esențiale ale personalității, cari sunt: libertatea, activitatea și spiritul creator.

IV. Elementele constitutive ale realității sociale: categorii sufletești și economice. O problemă importantă pentru fundamentarea școlii active — și ultima pe care o aleg din domeniul sociologiei — este problema structurii vieții sociale. Dacă această structură e formată din categorii economice, atunci, evident, că școala activă va avea o direcție practic-utilitară. Activitatea, pe care o astfel de școală o va prețui, îndeosebi, va fi aceea care produce schimbări în lumea din afară, și care va influența în chip

1) v. H. Gaudig, *Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. Leipzig, 1293.

2) M'am referit numai la câțiva pedagogi contemporani. Problema personalității se găsește însă și la alți autori mai vechi, de ex. Goethe. (Vezi G. G. Antonescu, *Din problemele pedagogiei moderne*, pag 84. și urm.).

indirect și dezvoltarea vieții sufletești. Dacă, dimpotrivă, cercetările sociologice ne vor arăta că sunt mai importante categoriile sufletești, decât cele economice, atunci școala va avea o coloratură idealistă.

Se știe că Marx socotea că tehnica unei societăți formează substratul economic, pe temelia căruia se ridică edificiul ideologic. Că arta, filosofia, știința, morala, etc. sunt cauzate sau cel puțin determinate, cum adaugă Engels, de factorii economici. Cu schimbarea acestui substrat economic, se schimbă și suprastructura ideologică. Iată cum se exprimă Marx și Engels în manifestul comunist: «Este oare nevoie de un spirit atât de profund pentru a înțelege că vederile, noțiunile și concepțiunile, într'un cuvânt conștiința oamenilor, se schimbă odată cu toate mișcările survenite în relațiunile lor sociale, în existența lor socială? Ce alta ne arată istoria gândirii, dacă nu că producțiunea intelectuală se schimbă odată cu producțiunea *materială*? Ideile dominante ale unei epoci au fost în totdeauna ideile clasei stăpânitoare din acea epocă.»¹⁾

Concepția lui Marx despre structura vieții sociale a fost, cu drept cuvânt criticată, ca fiind unilaterală. Marx privește viața socială numai sub aspectul ei economic și trece cu vederea și celalt aspect ideologic al ei, care este tot atât, dacă nu chiar mai important. Cercetările etnologilor, cari ne descriu viața primitivă, arată, în chip evident, unilateralitatea concepției lui Marx. Să luăm un exemplu: «Oare domesticirea animalelor s'a produs din cauze economice? Nu. Toți etnologii sunt de acord că anima-

1) Marx și Engels, *Manifestul comunist*. Trad. I. Sion. Ed. II, pag. 60.

lele s'au domesticit din alte motive și numai în urmă s'a văzut că pot aduce și foloase. Unul din motivele de căpetenie a fost de ordin social elementar: omul se simția tovarăș, rudă cu animalul; viața primitivului nu se deosebiă de aceea a animalului, care-i putea fi de ajutor în lupta cu elementele naturii și pe care căută să și-l facă tovarăș. Alt motiv a fost de ordin estetic: pe om l-a atras forma, coloritul viu, etc. Un motiv religios: animalele erau proslăvite, considerate ca zei; pe de altă parte erau domesticate pentru a fi jertfite. Abiă mai târziu dar s'a adăogat și motivul economic ¹⁾).

Sunt două realități, cu cari trăesc oamenii: una e realitatea din afară și alta e realitatea dinăuntru, ideală. De multe ori realitatea dinăuntru nu corespunde interesului individului, și cu toate acestea omul nu poate trăi fără ea. Atâtea dintre credințele omului sunt inutile, și cu toate acestea el socotește că nu poate viețui fără ele. «Dacă e vorba de instinct de conservare, de sigur că acesta trebuie să fie mai puternic la primitiv decât la omul civilizată în care acest instinct e neutralizat de tendințe altruiste, artistice ori sociale și totuș viața primitivului nu se desfășoară după legile interesului; viața sa e, din contra, guvernată în cele mai mici detalii de prescripții religioase, dintre cari 90% sunt absurde» ²⁾).

În fața realității din afară, omul își crează o realitate proprie a sa, după care se conduce în mai

1) D. Gusti. *Curs de sociologie*. Pag. 427—428.

2) M. Ralea. *Sociologia și teoria cunoașterii*. Revista de filosofie, Vol. IX. T. I. Pag. 45.

toate actele vieții. «Există, scrie Durkheim, tipuri diferite de valori. Una este valoarea economică, alta morală, religioasă, estetică, speculativă. Incercările făcute pentru a reduce pe una la alta au rămas totdeauna zadarnice»¹⁾).

Aceasta însemnează că structura vieții sociale nu se poate mărgini numai la elementul economic. Că ea cuprinde în acelaș timp, și chiar în mai mare măsură, elemente ideologice. Și pentru a înțelege viața umană, trebuie s'o privim în integralitatea sa: cu ideile ei, cu amintirile, cu sentimentele, cu impresiile, cu senzațiile, cu tot ceace constituie esența ei.²⁾ Acestea, precum și impulziunile fondului inconștient, sunt și instrumente de acțiune în lumea din afară. Așa încât școala nu va neglija valorile ideologice, dând însemnătate numai celor economice.

Cei ce prețuiesc, în deosebi, categoria valorilor economice și cer ca școala să aibă un caracter mai mult practic utilitarist, găsesc un argument în faptul că Englezii și Americanii au dovedit, prin educația lor practică, că sunt mai bine pregătiți pentru viață, întrucât în războiul recent s'au putut adapta oricăror situații. Argumentul nu este hotărîtor. Se poate obiecta că sistemul de educație anglo-american, oricât de bun, nu se poate împrumuta altui popor, care trăește în alt mediu și are altă structură sufletească.

Și nu trebuie să uităm faptul că alte popoare s'au arătat tot așa de bine pregătite să îndure cele mai aspre condiții și să se adapteze celor mai neașteptate situații. Și, pe de-asupra, acestea au dat dovada

1) E. Durkheim, *Sociologie et philosophie*. Pag. 124.

2) William James, *La volonté de croire*, Trad. Moulin. Pag. 4.

unui entuziasm și spirit de sacrificiu, cum numai popoarele hrănite cu o filosofie idealistă — cum sunt cele latine — au putut-o face. Poporul românesc e aplecat și spre idealism, nu numai spre activitate brut materială, și acest idealism nu se poate trece cu vederea la întocmirea unui sistem educativ adaptabil neamului nostru.

V. **Concluzii.** Pentru fixarea idealului educației se impune cunoașterea obiectivă a realității sociale, cu trebuințele și aspirațiile ei. Idealul educației nu trebuie deci să pornească din considerațiile subiective ale pedagogilor. Un astfel de ideal ar fi o entitate metafizică, fără nicio putere de îmboldire la acțiune. Ci el trebuie să corespundă idealului, spre care observăm că aspiră societatea în neconținută ei devenire. Și am văzut că acest ideal este *personalitatea morală maximală*.

Fixarea acestui ideal pentru educație nu numai că este în concordanță cu idealul etical societății și cu interesul ei, ci și cu idealul spre care aspiră orice făptură umană. Nu există om, oricât de înapoiat care să nu se nască cu embrionul perfectibilității, încât idealul de a ajunge la gradul de personalitate cât mai superioară este în măsură să realizeze și fericirea sa. Și fiindcă personalitatea nu se precizează și nu se maximalizează decât prin *activitate*, urmează ca «fiecare școală, fiecare clasă a școlii, începând dela cele de mai jos, nu trebuie să fie un loc pentru pierdere de vreme și pentru trândăvie, ci trebuie să fie un loc de plină activitate ¹⁾».

Fixarea acestui ideal îndepărtat, niciodată realizabil pe deplin, oferă avantajul de a încheia în-

1) Herder. Cit. *Lehmann*. Op. cit. Pag. 80.

tr'un mănunchiu toate celelalte idealuri al individului. Fiindcă un individ nu are numai un ideal, ci mai multe în acelaș timp. Și pentruca activitatea să nu se risipească în zadar, trebuie ca toate idealurile secundare să se coordoneze și să se subordoneze unui ideal predominant. Voință superioară are numai acel individ, care este în stare să subordoneze toate idealurile vieții idealului final.

Se înțelege, copiii sunt mult departe de idealul personalității creatoare de cultură. Dar educația poate oferi condiții prielnice, pentruca elevii să se poată apropia de acest ideal.

Și aceste condiții se realizează, când se dă ocazie de afirmare însușirilor caracteristice personalității: *libertatea, activitatea și elementul creator.*

Trecerea în viața socială dela autoritate la autonomie, impune ca și în educație să se urmeze acelaș drum. In loc să conducem pe elev, în chip autoritar, prin prescripții și pedepse, să-l chemăm și pe el la conducere. Clasele și școalele să oglindească organizația democratică a statelor moderne, în cari cetățenii se supun de bună voie regulilor sociale.

Acest sistem al conducerii de sine a claselor și chiar a școalei întregi s'a aplicat și în alte țări și la noi, și a dat bune roade.

«Școala nu numai că pregătește pe cetățeni, dar este dejă o societate după chipul celei mari, o mică societate cu solidaritatea de drepturi și datorii». ¹⁾ In felul acesta, copiii trăesc încă de mici adevărata democrație.

Școala trebuie să fie privită ca un cămin de educație socială. Să căutăm să desvoltăm cât mai mult

1) Ed. Blanguernop. *Pour l'école vivante*. Paris 1913. Pag. 107

sentimentul solidarității, prin întocmirea unei comunități de muncă și prin studiul sociologiei. În clasele inferioare vom căuta, prin comunitatea de muncă, să formăm elevilor bune deprinderi sociale, iar în clasele mai superioare vom introduce și studiul sociologiei, care are rolul să arate elevilor diferitele aspecte ale vieții sociale de mai târziu, precum și studiul eticii, care are rolul să arate menirea omului în societate.

Roman ¹⁾ ne explică cât de mare e folosul sociologiei în școală. Democrația este, scrie autorul, cuvântul cel mai scump, pe care Americanul îl poate pronunța după acela de Dumnezeu. Se poate spune că instituțiile americane: politice, industriale, comerciale, sociale, religioase, educative au un caracter mai democratic decât în toate celelalte state din Europa. Funcționarea acestei democrații nu se poate asigura decât prin educație, o educație făcută prin sociologie, care poate crea un mediu favorabil pentru formarea sentimentelor de simpatie, de toleranță, de justiție, de respect al dreptului de proprietate și de viață, etc. Educația democratică a poporului cere înainte de toate eforturile combinate ale educatorului și sociologului. Aproape toate școlile americane se străduiesc să aplice ideile lui Dewey și ale altor educatori-sociologi. Introducerea sociologiei în școli este o probă că educația caută o bază nouă. De îndată ce sociologia practică (care se ocupă cu probleme ca acestea: familia, pauperismul, crima, oprirea băuturilor alcoolice, imigrațiunea, problema negrilor, de cari autorul se ocupă în ca-

1) Fr. W. Roman. *La place de la sociologie dans l'éducation aux États-Unis*. Paris 1923.

pitoul IV) pătrunde într'o școală, întreaga ei atmosferă se schimbă. Viața în această școală ia o semnificare mai înaltă. Moravurile și simțul responsabilității se ridică. Aceasta din pricină că școala nu trăiește în afară de realitatea vieții sociale, și elevii nu învață lucruri cu totul depărtate de ea. Instrucția individului trebuie să îmbrățișeze ansamblul vieții societății, din care el face parte.

Studiul sociologiei în școala americană nu este un studiu abstract, ci un studiu al instituțiilor americane și al problemelor mai importante, specifice vieții americane. Această apropiere strânsă între sociologie și educație se datorește evoluției democratice din secolul al XIX și al XX-lea.

Pentru aceleași motive socotesc, că e bine să se introducă studiul sociologiei și în școlile noastre¹⁾.

1) În noua programă analitică a școlilor normale studiul sociologiei a fost introdus la obiectul «*Datoriile învățătorului*». Rațiunea introducerii acestui studiu este, după lămuririle din programă, următoarea: «Intrucât învățătorul își va desfășura activitatea și în afără de școală, în viața socială, el va trebui inițiat să înțeleagă și să rezolve cel puțin problemele sociale locale. Pentru acestea îi sunt necesare șumare noțiuni de sociologie, cari să-i îngăduie a-și da seama de viața socială în toată complexitatea ei, de aspectele sub cari se manifestă ea, de interdependența acestor manifestări, de organizarea vieții sociale în stat, instituțiile sociale principale și rolul lor social și etic.

În sfârșit, pentru a trezi interes de cercetarea vieții sociale locale și de căutarea măsurilor necesare de întărire etică și culturală, se vor da cunoștințe de felul cum se poate întocmi o monografie socială, o anchetă sau o statistică, etc.».

Studiul sociologiei, după acest program, ar fi tot așa de folositor și preoșilor, și în acest scop ar fi bine să se introducă în programa seminariilor.

Și pentru licee, ar fi nevoie să se alcătuească o programă asemănătoare.

În comunitatea școlară, elevul se va forma prin neîncetată activitate proprie pentru libertate. Activitatea proprie, spontană, înlesnește și afirmarea spiritului creator. Nicio putere nu e bine să fie împiedicată în dezvoltarea ei. Orice om trebuie pregătit în așa chip, încât să lase după urma activității sale o urmă culturală, nu ca o insectă care dispăre definitiv cu ultima licărire de viață.

Am văzut, de asemenea, că omul ca existență biologică și psihologică are nevoie de valori atât materiale, cât și ideale. În școală cred că e bine să se pună preț cu deosebire pe valorile ideale, rămânând ca odată cu specializarea, care vine la o vârstă mai înaintată, să se treacă și la valorile materiale. Mai ales în vremurile de astăzi, neamul nostru simte lipsa unor idealuri morale, pe cari numai o școală activă idealistă i le poate prezenta.

E timpul ca școala de azi să se preocupe mai ales de însuflarea ideilor și sentimentelor înalte, singurele în măsură să aducă o purificare și o înălțare a vieții sociale turburată și sdruncinată așa de profund în timpul și după război¹⁾.

O școală este *prețioasă* prin sufletul idealist, care o animă, și este viabilă tocmai prin faptul că dă preponderanță acestui element, care e profund uman și nu se clatină din temelie, oricâte vânturi materialiste sau pragmatiste ar bate.

1) În acest scop e bine să ne folosim în cursul secundar și de studiul eticii, care a existat în programa liceului în trecut. În noua programă a școalelor normale, au fost trecute la științele pedagogice câteva probleme fundamentale de etică, precum: Idealul moral; libertate și autoritate; conștiință morală; personalitate și solidaritate,

II.

Direcțiile școlii active

CAP. I

Noțiunea de activitate.

I. Diferitele înțelesuri ale noțiunii de activitate. — II. Deosebirea între atitudinea activă și cea pasivă. — III. Activitatea liberă și activitatea silită. — IV. Muncă și activitate.

I. Diferitele înțelesuri ale noțiunii de activitate. Este necesar ca înainte de a fixa cuprinsul noțiunii de școală activă, să ne înțelegem asupra accepțiunilor, în cari se poate lua noțiunea de activitate. În limbajul obișnuit, activitatea are numeroase și variate sensuri. Așa, de ex., auzim vorbindu-se și vedem desfășurându-se o activitate literară, o activitate științifică, o activitate artistică, filosofică, pedagogică, o alta politică sau socială sau economică sau administrativă; clasăm indivizii și popoarele după puterea de activitate; concepțiile și religiile după cum sunt activiste sau contemplative, cu un cuvânt socotim principiul activității nu numai ca principiu cardinal al vieții individuale și colectiv-umane, ci îl socotim drept principiul de temelie al întregului Cosmos. Printr-o activitate mecanică, hașul din

epoca presolară s'a risipit, și tot printr'o astfel de activitate s'au format și se formează, au dispărut și vor dispărea diferenții sori. Prin activitate, principiul vieții spontane s'a afirmat și tot prin activitate multiplă și variată, s'au diferențiat atâtea genuri și specii până ce a dat naștere speciei umane, caracterizată printr'o «nobilă» activitate psihică.

De care activitate este vorba la școala activă ? Evident, este vorba de activitatea psihic umană.

Referindu-ne la acest fel de activitate, găsim că sufletul este capabil să săvârșească o activitate sub două forme: *una, care se traduce în mișcările corpului, și alta care rămâne localizată în suflet.*¹⁾

Această deosebire între o activitate și alta o găsim clar exprimată la toți filosofii dualiști. Așa părintele filosofiei moderne spune următoarele: «Actele noastre de voință sunt de două feluri. Unele sunt acele acte ale sufletului, cari își găsesc sfârșitul chiar în suflet, așa, de ex., când noi ne îndreptăm gândul către Dumnezeu sau către orice alt obiect incorporeal. Celuilalt fel aparțin actele, cari se sfârșesc în corpul nostru, de ex. când, voind a merge, picioarele se mișcă și noi înaintăm».²⁾ Dar și majoritatea psihologilor contemporani, nu numai filosofii dualiști, lasă să se subsiste, pe lângă o activitate corporală, o activitate psihică, deosebită de cealaltă, chiar dacă origina le-a fost comună.

1) Această distincție între cele două forme ale *aceleiaș activități psihice* o fac pentru a dovedi, în capitolele ce urmează că dându-se predominanță numai uneia din aceste forme se ajunge la concepții unilaterale cu privire la problema școlii active.

2) Descartes. *De passionibus animae* I. 18. Citat de Barth, *Elemente der Erziehung*. Pag. 299.

Pentru pedagogie, nu se pune problema unității sau dualității de origine a celor două feluri de activități. Ele, pentru cei mai mulți, există ca un fapt dat, de care trebuie să se țină socoteală.

În schimb, psihologii fiziologiști și pedagogii, cari trag concluzii după temeiurile aceloră, consideră drept eroare deosebirea între activitatea psihică și cea corporală. Că nu există activitate corporală, care să nu se traducă prin modificări în cea psihică, precum nu există activitate psihică, care să nu aducă modificări în cea corporală. În sprijinul acestei teorii unii psihologi aduc și dovezi. Să privim, spune Demoor, creierul unui copil de 9 luni și al altuia de 7 ani, adică înainte de a păși pragul școlii. Suprafața creierului celui dintâiu e aproape netedă, pe când a celui din urmă prezintă numeroase circumvoluții. Aceste circumvoluții se datoresc în primul rând mișcărilor corporale.¹⁾ Tot astfel orice activitate psihică, deși uneori nu se traduce prin activitate corporală vizibilă, cu toate acestea aduce profunde modificări în masa nervoasă, care este materie, și care se leagă de materia corpului nostru, și prin acesta de întreaga existență materială.

În adevăr, între activitatea corporală și psihică este o strânsă legătură. Starea organelor de simț și în genere starea organismului fizic are o influență foarte mare asupra activității psihice. Și aforismul antic al lui Juvenal: «mens sana în corpore sano» este în mare parte adevărat. Între activitatea corporală și cea psihică nu este o legătură ca dela cauză la efect, deoarece cauzalitatea din lumea mo-

1) Dr. Demoor. *Importance du mouvement musculaire au point de vue psychique*. După Demeny. Pag. 257.

rală se deosebește fundamental de cea din lumea fizică. În lumea morală, efectul întrece totdeauna cauza. Și dacă viața sufletească nu se poate traduce în formule matematice—cum s'a încercat—este tocmai din această pricină. Plusul oricărui act sufletesc nu-l putem explica numai prin cauza prezentă, ci și prin toate urmele, pe cari experiența generațiilor trecute l-a lăsat în memoria nervoasă a individului. Mișcarea corporală de astăzi are doar rolul de a ațâța punerea în funcțiune a germenilor, pe cari ereditatea ni i-a transmis. Dar în belșugul de viață, care fâșnește, nu se mai recunoaște nici urmă de influență a mișcării corporale.

Există, evident, o legătură între activitatea musculară și cea psihică. Dar această legătură nu ne îndreptățește să le identificăm. Precum înțelesul abstract, pregătit de către cel intuitiv, se deosebește totuș de acesta, tot astfel activitatea corporală de activitatea psihică. Activitatea psihică, de sigur este pregătită de către cea corporală: fără exercitarea simțurilor nu putem avea intuiții, și fără de acestea nu se poate organiza viața sufletească mai superioară; o înlănțuire, se înțelege, există între ele, dar nu o identitate. Nu poate fi identitate între activitatea unui filosof, care gândește la problema nemuririi și aceea a unui miniștr, care muncește ca să nu moară de foame. Că și activitatea psihică a filosofului poate să fie legată cu un gest de mână sau cu o mișcare de buze, aceasta este explicabil: corolațiunile organice ce au pregătit drumul către o viață superioară mai înaltă nu sunt pierdute nici pentru cel mai abstract filosof; ele apar din când în când, dar nu ele accentuează sau dau caracterul activității filosofului. Activitatea filosofului, care gân-

dește, s'a detașat de aceste corelații. Mișcarea tru-pească nu este o unitate de măsură a activității psihice. De cele mai multe ori, cea mai înaltă și mai intensă activitate psihică se caracterizează toc-mai prin desăvârșita imobilitate a corpului. Când Fabre, din zori și până în amurg, stetea aplecat de-asupra unui mușuroi cu furnici — în nemișcare asemănătoare cu moartea — trăia viața psihică cea mai intensă. Iar transformarea pe care această viață o aduce masei nervoase e mult mai profundă decât cea adusă de mișcarea corporală. Mai mult, mult mai mult decât cu activitatea, care modifică ceva în mediul exterior prin mișcări corporale, omul trăește cu activitatea interioară. Aceasta îi luminează și-i înfrumusețează viața practică. Stors de munca manuală, care dela un timp devine *mecanică*, omul s'ar simți cu totul nefericit, dacă n'ar trăi, în acelaș timp, o viață psihică. «Pentru bărbatul ce cugetă, pustiul nici nu există», spune așa de frumos Turgheneff. Omul își crează, din adâncă necesitate metafizică, o nouă realitate cu totul deosebită de lumea intereselor sale materiale.

În rezumat, există, din punctul de vedere în care ne-am plasat până acum, două feluri de activități: una, în care joacă un rol important mișcarea musculară menită să aducă o transformare mediului exterior, alta care pulsează numai în interior. Prima, făcută în anumite condițiuni, influențează asupra celeilalte, care, la rândul ei, luminează uneori pe cea dintâiu, își trăește viața sa proprie alteori. Școala activă, în deosebire de școala muncii manuale, dă însemnătate tot atât de mare activității psihice pure, care oricând este în stare să se exteriorizeze și prin altfel de creații, decât cele brut materiale.

II. Deosebirea între atitudinea activă și cea pasivă. Am făcut până acum deosebirea între activitatea materială și ideală și am văzut că poți fi activ, fără să te miști; precum te poți mișca, fără să fi activ. Mișcarea, prin urmare, nu poate fi un caracter al activității. Prin ce se caracterizează dar activitatea?

Două sunt caracterele mai însemnate ce deosebesc starea activă de cea pasivă: a) Cel ce se găsește într'o stare activă se manifestă printr'o atitudine activă, o simțire de tenziune, de încordare a forțelor sufletești întru urmărirea unui scop. Oricecâtiori omul are această simțire, el se află într'o stare de activitate. Nu are această simțire, se găsește într'o stare quasi activă sau pasivă. Să luăm mai multe exemple și din domeniul activității musculare și a celei psihice. Cineva îți mișcă brațul: ai simțirea mișcării pasive, care se săvârșește fără niciun fel de încordare. Un amic te sugestionază, în timpul când ești mai mult ocupat, descriindu-ți farmecul unei plimbări. Ideia ți se furișează în suflet, pune stăpânire pe el, deslănțue ea singură jocul sentimentelor și te vezi, fără de voia ta rațională, întovărășindu-ți amicul. Această stare este starea de pasivitate. În această stare, omul săvârșește mișcări al căror rost nu-l înțelege, împacă dorințele simțurilor ca un sclav porunca stăpânului, se lasă purtat pe valuri de idei ca o barcă fără cârmaci, este al tuturor și niciodată al său. În această stare se găsesc popoarele sălbatice. Vis și realitate sunt pentru primitivi două entități ce adesea se confundă între ele. Printr'o lungă perioadă de lupte contra flexibilității centrilor nervoși, omul a reușit să trăiască o viață activă, anticipând impresiile lumii externe, sub puterea cărora se găsiă până atunci.

Și astăzi chiar, după atâtea secole de cultură, cei mai mulți oameni se găsesc încă sub puterea centrilor nervoși inferiori, deci într'o stare de pasivitate. Și chiar la cei cu centrii nervoși superiori dezvoltăți, starea activă este intermitentă. Cea mai mică turburare a sistemului nervos: lovire a creierului, narcotice, etc., o poate întrerupe. Nu mai trebuie adăugat că această stare este complet anihilată în somn. Și prin acest fenomen ritmic, care înghite aproape jumătate din viața omului, ne putem lămuri ușor ce este starea de pasivitate și, prin opoziție, cea de activitate. În timpul somnului viața sufletească nu încetează. Incetează numai activitatea centrilor superiori; ceilalți își continuă activitatea neîntrerupt. Omul care doarme în somnul natural sau în somnul provocat, cel hipnotic, se găsește — toată lumea e de acord — în stare pasivă. În această stare nu poate da dovada nici celui mai mic semn de atitudine «activă». Deabia cu deșteptarea din somn, condițiunile stării de *activitate* — în sensul în care luăm acest cuvânt — se întrunesc.

Precum se vede, din cele spuse mai sus, *simțirea de tenziune* o dă intervenția *voinței* și a *atenției*. Wundt, de altfel și spune că «orice act al atenției este un act de voință» și că numai acele intuiții, asupra cărora s'a îndreptat atenția, sunt aperate în chip activ.

Sunt unii indivizi, cari se găsesc într'o stare de agitație continuă, cu toate acestea nu au o atitudine activă. Ei cheltuesc energie destulă, chiar prea multă, dar le lipsește puterea de a canaliza această energie în vederea unui scop, pe care să-l urmărească cu stăruință. De câtă agitație nu dau dovadă oamenii politici! În fiecare clipă își propun un scop

nou și un nou program de lucru. Dar câți sunt în stare să-și închege toate forțele lor pentru îndeplinirea *unui singur scop* ?

Să mai luăm câteva exemple, de data aceasta din școală: un elev este ocupat cu rezolvarea unei probleme la tablă, în timp ce colegii săi sunt îndemnați să facă același lucru în bănci. Primul are simțirea încordării, are atenție, are voința de a o sfârși, nicio impresie lăaturalnică nu-l atrage, se găsește într'o atitudine activă. Ceilalți sau, mai exact, mulți dintre ei se mulțumesc să copieze problema după cel ce o lucrează la tablă, fără să simtă prin aceasta nicio sforțare, deoarece atenția le-a sburat în altă parte. Neatenți în rezolvarea problemei, dar foarte atenți la toate șgomotele ce se aud în stradă, ei se găsesc într'o stare pasivă, în imposibilitate de a urmări și a contribui la rezolvarea problemei, adică în neputință de a se liberă de jugul lumii externe.

Om *liber* moralmente, în mod absolut, nu se află nicăeri. Ereditatea, mediul și alte condițiuni îi hotărăsc în mare parte purtarea. Dar a nu duce nici o luptă împotriva acestor influențe externe, înseamnă a trăi perpetuu în stare pasivă. Omul care are o atitudine activă va cădea de multe ori și el pradă impresiunilor externe, dar încet, încet, le va supune. Iată de ce școala activă face neîncetat apel la *activitatea proprie* a școlarului. Ea vrea să-i înlesnească în acest chip cucerirea celei mai de preț virtuți, care este atitudinea activă. Și cât de măreață ne apare, din acest punct de vedere, filosofia stoică, care socotiă lupta împotriva pornirilor rele și stăpânirea de sine ca cea mai mare înțelepciune a vieții!

b) Un alt caracter însemnat al atitudinii active este *trebuința creației*. Adevărata activitate sufletească nu stă în ceiace primește, ci în ceiace dă. *Spiritul activ este creator și productiv*; spiritul pasiv este primitiv și reproductiv. În propriile creații, se durează ființa sa. Tot o atitudine activă, creatoare, are și cel ce săvârșește un obiect de lucru manual, precum și acela ce transpune într'o poezie impresiile lumii externe dintr'un anumit moment. Firi cu desăvârșire receptive este greu să se găsească. Omul se naște cu înclinarea către creație proprie. Un plugar, care modifică cât de puțin mecanismul plugului său pentru a ară mai adânc, este un creator. Creator este oricine în meseria sau ocupația sa, dacă nu se mulțumește să săvârșească în chip mecanic, ceiace a apucat din moși strămoși, ci caută și el să adauge locului unde șade și lucrării ce făurește ceva din personalitatea sa. În acest chip se spune că «omul sfințește locul». «În adevăr, creația, oricât de mică, oricât de simplă ar fi, necesită efortul personal». ¹⁾ Vasăzică elementul creator nu trebuie să-l căutăm numai în așa zisele activități superioare. În orice activitate și în orice faptură umană se poate găsi. Fără acest instinct al creerii, progresul social nu ar fi cu puțință. Numai școala sau o viață socială cu tendințe de nivelare și de subjugare mai pot tocî instinctul creației. Și numai unui guvernământ despotice îi place să nu se schimbe nimic din vechile așezăminte și credințe. De aceia și școala acestor guvernăminte caută să sdrobească sau să amorțească instinctul, al cărui glas te face înnoitor pe toate domeniile — inclusiv cel politic.

¹⁾ G. Dromard. *Le rêve et l'action* Paris. Ed. 1921 Pag. 29,

Astăzi însă aceste considerații feudale și țariste nu au ce căută în organizarea unei școli democratice. Dar ele cad mai ales în fața considerațiilor psihologice și pedagogice, cari socotesc activitatea proprie, personală, creatoare ca mijlocul cel mai bun pentru fixarea individualităților și transformarea lor în personalități morale. Și cum acesta e idealul școlii active, iată pentru ce ea caută să împace într'o largă măsură instinctul creației și să pregătească pe fiecare școlar să devină creator pe un domeniu de activitate, fie el oricât de redus.

III. Activitatea liberă și activitatea silită. Activitate voluntară, cu simțirea încordării, nu găsim la copilul mic. Această activitate lipsește, precum am arătat, și multor oameni adulți. Vârsta, experiența, deprinderea zi cu zi fac ca activitatea, la început fără scop, să devină activitate cu scop. Dar acesta este idealul. Până să-l realizăm sau să ne apropiem de el, va trebui să urcăm multe alte trepte. Jocul copiilor este forma de activitate *firească lor*. Nu vom cere și nu vom impune copiilor o activitate, care nu stă în puterea lor s'o săvârșească. Jocul trebuie privit ca o intensă *activitate de pregătire* a corpului și a sufletului, iar nu ca o activitate voluntară. Din acest punct de vedere, copilul este într'o stare de pasivitate, cum sunt și primitivii. El nu poate să stăpânească mișcările corpului și nu poate brava impresiile externe. Aceasta nu o va putea face decât cu timpul. Dar în tot acest timp, nu vom pierde din vedere idealul, la care trebuie să ajungem. Și aceasta ne va determina de a *nu transforma școala în joc*. Vom utiliza belșugul de viață al copilului și treptat, treptat, îi vom da o direcție *voluntară*. Și mijlocul cel mai de seamă este

activitatea proprie a școlarului. Nu trebuie să uităm că personalitățile etice se formează prin activitatea liberă, nu silită. Deaceia trebuie prețuită forma de activitate, care corespunde treptelor de dezvoltare ale elevului. Cercetarea individualității lui ne arată ce fel de activitate îi poate aduce un plus de putere. Fiindcă numai activitatea, care corespunde puterilor și nevoilor reale ale elevului, îi aduce un spor real și numai pe aceasta o privește cu interes. Numai acest interes psihologic trebuie să-l avem în vedere, în educație. Acesta însă nu se provoacă prin mijloace artificiale. Nu făcând un obiect «interesant», putem așăța interesul copilului, ci căutând, să-i dăm ocazia să lucreze cu astfel de obiecte cari corespund «foamei» sale într'o anumită epocă a dezvoltării sufletului său. Numai în felul acesta copilul este capabil de activitate creatoare. Nu printr'o educație «atrăgătoare», adică dând elevului obiecte *îmbrăcate numai* într'o formă seducătoare, dar necorespunzătoare intereselor lui spontane, se poate produce creația. Procedându-se astfel, fundamentul cel mai principal, «puterea de creație», pe care se sprijină educația activă, se slăbește. Școala activă nu este o școală de dulce reverire, dar nici de activitate silită.

În activitatea spontană, liberă, creatoare, elevul nu simte niciun efort. Numai munca silită și lipsită de interes spontan produce efortul. În creația cea mai înaltă, efortul poate să lipsească, și totuși să se întâlnească într'o mărunță activitate. Precum se exprimă psihologul G. Ravault d'Allones: «Pentru a găsi o eroare de cinci centime într'o socoteală,

un matematician poate să cheltuească un mare efort, în timp ce a făcut fără efort o descoperire importantă ¹⁾.

Cu toate acestea nu trebuie să ne închipuim că activitatea voluntară, spontană este lipsită întotdeauna de efort. Copilul nici nu fuge de eforturi, atunci când activitatea răspunde intereselor sale launtrice. Și școala activă face apel și la aceste eforturi, fiindcă școala activă, deși înlătură activitatea silită, cu toate acestea nu înlătură și eforturile libere. Nu este o școală despotică, dar nici de visărie.

IV. **Muncă și activitate.** Activitatea sau munca proprie, plăcută, liberă, creatoare este temeiul tuturor concepțiilor ce se frământă astăzi pe domeniul pedagogic ca un ecou al pedagogiei clasice. Pedagogii întrebunțează când un cuvânt, când un altul, după semnificația, pe care i-o dau, după scopul către care se îndreaptă, după mijloacele ce le preconizează.

Mulți socotesc că termenul n'are mare însemnătate, întrucât și prin unul și prin altul se desemnează același cuprins, și rostul cuvintelor acesta este: să fie purtătoare de înțeles. «Muncă» și «activitate» sunt noțiuni identice ca sferă, zic aceștia, și este absolut indiferent, dacă ne folosim de unul sau de altul.

Lucrul însă nu este exact. Noțiunea cuvântului «muncă» nu are aceeași extensiune ca cel de «activitate». Jocul, de ex., care este una din ocupațiile de căpetenie ale copilului și pe care se pune preț și în prima perioadă școlară, nu intră în sfera noțiunii de «muncă». Intră însă în noțiunea de activitate. Așa dar noțiunea «muncă» este mai puțin

1) G. Dumas. *Op. cit.* Vol. I. Pag. 916.

cuprinzătoare ca noțiunea «activitate». Deci identitate nu poate fi nici din punct de vedere al înțelesului¹⁾.

Dar deosebirea nu se oprește aci, ci se accentuează mai ales dacă cercetăm cuprinsul ambelor concepte. Vom vedea că de înțelesul cuvântului «muncă» se leagă o concepție materialistă (sau utilitaristă, practicistă, pragmatistă, manualistă, profesionistă) a școalei active, pe când de înțelesul cuvântului «activitate» se leagă o concepție spiritualistă (sau idealistă, personalistă), care e cu mult mai largă și mai superioară ca cea dintâiu, precum vom vedea îndată.

¹⁾

1) *Lay* ma face o deosebire între ambii termeni, plecând de la geneza lor. La început, cuvântul «arbeiten» desemnă munca brută, de sclav; pe când «tun», munca spirituală. Nici astăzi, după părerea sa, termenii nu sunt identici ca înțeles. (Vezi Op. citat al lui *Lay*, pag. 51—52).

CAP. II

Concepția materialistă sau utilitaristă a școlii active

- I. *Pragmatismul.* — II. *Critica filosofiei pragmatiste.* — III. *Alte determinanțe ale concepției materialiste.*—IV. *Școala muncii.* — V. *Critica școlii muncii.*

I. **Pragmatismul.** Din expunerea filosofiei voluntariste, s'a putut vedeà însemnătatea, care se dă elementului volițional în explicarea vieții sufletești. Chiar cele mai superioare manifestări psihice se datoresc, după această filosofie, voinței. Voința e considerată astfel ca elementul primar și fundamental al vieții sufletești. Nu numai atât, ci chiar voința rațională se afundă de către voluntariștii biologi în valul voinței universal-cosmice, ce mișcă și agită toate elementele naturii. Cercetările biologiei, încercarea psihologiei de a explica faptul de conștiință ca o funcțiune biologică, precum și însuș caracterul popoarelor anglo-saxone, au determinat, în primul rând, nașterea filosofiei pragmatiste. Voiu expune pe scurt această filosofie numai în ceiace privește caracterul ei utilitarist.

Pragmatismul, născut pe pământul american în veacul al XX, poate fi considerat ca un produs specific al rasei anglo-saxone. Această filosofie caută să găsească un nou criteriu al adevărului, luptând contra raionaliștilor. După pragmatişti, conştiinţa nu este despărţită de interesele vitale ale omului, ci este o funcţiune a vieţii cu scopul de a servi acesteia. Conştiinţa nu este dar un lux al evoluţiei vieţii sufleteşti, fără niciun suport şi fără niciun raport cu lumea reală, ci dimpotrivă ea s'a adăugat tocmai ca să ajute vieţii pentru a se intensifica şi adapta cât mai bine mediului, în care se desfăşoară. Cugetare dezinteresată nu există. Adevărul sau eroarea nu au o valoare absolută, ci numai într'atât o concepţie este adevărată, întrucât urmările practice ale ei au dovedit-o ca utilă pentru individ şi specie. E adevăr, după James, Schiller, Dewey, etc., ceia ce se dovedeşte *practic*, ca atare ceia ce influenţează viaţa în conservarea şi dezvoltarea ei.¹⁾ Citez după James: «Pentru a avea o claritate desăvârşită în ideile relative la un obiect, trebuie să considerăm numai efectele de ordin practic..... La lumina acestor efecte, imediate sau depărţate, se reduce întreaga noastră concepţie despre obiectul însuş». ²⁾ Şi deoarece viaţa are un neîncetat curs, şi adevărul se găseşte într'o necurmată devenire. Nu există un adevăr, cum socotiau raionaliştii, cu o valoare necesară şi universală. Ceia ce a fost adevăr ieri, astăzi poate fi eroare. Ceia ce a fost adevăr pentru mine, poate

1) Messer. *Philosophie der Gegenwart*. Cap. asupra pragmatismului.

2) W. James. *Le pragmatisme*. Trad Le Brun. Paris, 1911. Pag. 58.

fi eroare pentru altul. Totul depinde de marca, pe care i-o dă acțiunea vieții practice.

Conștiința este instrumentul de adaptare la necesitățile practice, utilitare ale vieții. Din aspectele vieții, conștiința nu poate prinde decât ceia ce este *interesant* din punct de vedere biologic. Puterea sufletească se afirmă prin reacțiunea, care schimbă mediul exterior. Nicio acțiune fără reacțiune corespunzătoare, sau cu termenii lui James: «nici o recepție fără reacție, nici o impresie fără expresie corelativă». ¹⁾ O reacțiune, care să nu se scurgă pe calea musculară, nu poate exista. James se exprimă categoric în această privință. Iată ce spune el: «Sensațiunea nu există decât în scopul de a deșteptă procesul central al reflexiunii, și aceasta în scopul de a produce actul final. Orice acțiune este astfel o reacțiune asupra *lumii exterioare*; și starea intermediară, numită deliberare, contemplare sau gândire, nu e decât o stare trecătoare. Dacă natura noastră mintală ar fi să nu posede nicio rădăcină în univers, dacă ea n'ar fi menită să stimuleze activitatea noastră atunci ea nu și-ar îndeplini funcțiunea esențială și ar trebui să fie considerată ca un caz patologic. Curentul vieții, care pătrunde prin ochii și prin urechile noastre trebuie să reiasă prin *mâinile, picioarele* sau *buzele* noastre. În rezumat, în natura umană, departamentul *voinții* domină totdeauna departamentul intelectului și senzației; aceasta însemnează în limbajul obișnuit că percepțiile și judecățile noastre nu există decât în vederea acțiunii». ²⁾

În a sa «Voință de a crede», James socotește că

1) W. James. *Psihologie și educație*. Pag. 32.

2) W. James. *La volenté de croire*. 1918. Pag. 132.

cele mai superioare funcțiuni ale spiritului, cari ni se par lipsite de legătura cu viața practic-utilitară, se explică numai prin aceasta. Tot astfel se exprimă în toate lucrările sale: «utopiile etice, spune James, viziunile estetice, speculațiile asupra adevărului etern și toate combinările logice și imaginare nu s'ar putea întâlni niciodată, dacă spiritul omenesc, care le naște, n'ar fi capabil de a produce rezultate de un folos practic evident. Acestea din urmă sunt cele mai esențiale și în orice caz cele mai primordiale... niciun adevăr, fie cât de abstract, nu poate fi conceput fără o influență asupra vieții noastre pământești.» ¹⁾

Precum se vede din această scurtă expunere, firul conducător al filosofiei pragmatiste este *utilitatea*. Filosofia pragmatistă explică trăirea conștiinței cu idealul și supranaturalul prin utilitate, ceiace alte filosofii explică prin necesitatea metafizică a ei, cu totul diferită de necesitățile vieții vegetative. Dacă nu ar fi util, omul nu ar avea o credință, nu ar avea superstiții, nu ar avea niciuna din ideile și din sentimentele așa zise «nobile». Experiența religioasă, experiența mistică nu sunt excluse din cadrul pragmatismului, dar li se dă o coloratură utilitaristă. Pragmatismul primește noțiunile teologice și ideea de Dumnezeu, dacă acestea îndeplinesc rolul de a ne conduce mai bine în viața practică. Pragmatism sau utilitate în lumea telurică; pragmatism sau utilitate și în lumea transcendentă. ²⁾

1) W. James. *Psihologie și educație*. Pag. 26—27.

2) Am privit filosofia pragmatistă numai din punctul de vedere, care ne preocupă aci. Ea încorporează numeroase tendințe. Astfel G. Papini, pragmatist italian, scrie în lucrarea sa «*Le crépuscule des philosophes*», trad. de Bertrand (Paris,

II. Critica filosofiei pragmatiste. Filosofii raționaliști au considerat, după cum se exprimă însuș James, ca cea mai înaltă glorie omenească să fii o ființă rațională și să cunoști adevărul absolut, universal și etern. Aplicarea intelectului la împrejurările vieții practice este, după raționaliști, de o însemnătate secundară; contemplarea teoretică a lucrurilor fiind singura ocupație demnă de sufletul omeneșc.

Desconsiderând cu desăvârșire elementul biologic al făpturii umane, filosofia raționalistă a căzut într'o unilateralitate, în care nu se putea menține multă vreme. În adevăr, nu se pot explica numai prin rațiuni toate fenomenele vieții sufletești și nu numai rațiunea singură poate constitui un criteriu sigur al adevărului. În cel mai elementar act de gândire, rațiunea singură este neputincioasă, și elementul volițional se afirmă. Încât drumul unei filosofii voluntariste a fost pregătit tocmai de exagerarea, în care a căzut raționalismul. Și a fost pregătit drumul voluntarismului, fiindcă o exagerare, în tot timpul, atrage după sine o alta. Apariția voluntarismului se explică, în afară de influența ce au exercitat-o teoriile lui Lamark și Darwin, ca o reac-

1922) că pragmatismul cuprinde următoarele tendințe: *nominalismul*, în sensul că apelează la particular; *utilitarismul*, adică punerea în relief a aspectelor vieții practice; *pozitivismul*, prin disprețul oricărei discuțiuni inutile și verbale; *kantismul* prin aceia că afirmă, ca și Kant, supremația rațiunii practice; *voluntarismul*, în sens psihologic, punând intelectul mai jos decât voința; *fideismul* în atitudinea sa față de chestiunile religioase.

Unele aspecte ale filosofiei pragmatiste le găsim și la alți gânditori europeni, printre cari notez pe *Mach*, *Avenarius*, *Bergson*.

țiune violentă împotriva raționalismului. Dar tocmai prin aceasta, filosofia voluntaristă a căzut într'o exagerare opusă. Și critica ce se poate aduce filosofiei raționaliste, din punct de vedere al unilateralității ei, se poate aduce — mutatis mutandis — și voluntarismului, lucru ce s'a făcut într'unul din capitolele precedente.

Dar pragmatismul, care este, și el, un voluntarism, întrucât consideră voința ca factor primar și fundamental al vieții sufletești, merge încă și mai departe. După el, precum am văzut, toate actele sufletești se explică prin utilitate. «Americaniii nu au separat niciodată, nici nu au conceput ca putând să fie separate teoria și acțiunea; visul nu are valoare decât dacă duce la realizări durabile. Această încercare de a judecă credințele și sistemele filosofice după succesul absolut al unui lucru e viziunea americană despre viață ¹⁾».

A zugrăvit foarte bine fostul prezident al Statelor-Unite, Roosevelt, primatul acțiunii asupra meditației critice: «Prima lecție, pe care trebuie s'o învețe oricine, e lecția muncii mai mult decât aceea a criticii. Critica e utilă și necesară, adesea chiar indispensabilă; dar ea nu poate niciodată să înlocuească acțiunea. Opera de critic e de un folos cu totul secundar. Omul de acțiune: acela valorează în lupta vieții și nu acela, care privește, fără a lua parte la efort și la primejdie, și care explică numai cum ar trebui dată lupta».

1) Torau-Bayle. *Introduction à l'étude de la philosophie*. Paris 1919 (Ed. I). Pag. 246 (Ed. III). Asupra filosofiei pragmatiste, vezi și: R. Falckenberg. *Geschichte der neueren Philosophie*, Berlin. Ed. 8-a. Pag. 573; Leroux. Cap. asupra pragmatismului. Pag. 63 și urm.

După pragmatişti, chiar adevărul cel mai formal și mai necesar este silit să treacă, pentru a-și valorifica dreptul, prin filtrul utilității. Fiecare individ uman poate avea adevărul sau adevărurile lui, indiferent dacă acestea sunt și ale altuia. Aforismul antic al sofiștilor că omul este măsura tuturor lucrurilor a fost reeditat sub altă formă și pe altă platformă de către pragmatişti. Incât cu drept replică Messer, în expunerea sa asupra filozofiei prezentului că identificarea pragmatistă între adevăr și utilul biologic înlătură cu desăvârșire noțiunea de adevăr. Aceeaș idee poate fi unuia foloșitoare și altuia păgubitoare, deci pentru unul este adevăr, pe când pentru altul este eroare. Adevărul ar trebui atunci să aibă *grade* diferite ca și utilul.

În afară de acestea, alte câteva argumente vor fi suficiente pentru a face ca doctrina pragmatistă să nu fie acceptată. Pragmatismul nu este un produs european. El s'a născut datorită rasei și condițiunilor economice din statele anglo-americe. Voluntariștii din fire și dornici de câștiguri materiale, Englezii și Americanii au confundat — fiindcă așa convenia firei lor — ideia de adevăr și de morală cu acțiunile practice ce le oferă rezultate, pe cari simțurile lor le pot pipăi și cântări. «Poate că nicăiri nu se vede mai clar legăturile dintre individ și societate ca în Statele-Unite. Faptul că pragmatismul a isvorit din condițiunile societății americane este caracteristic¹⁾». Și chiar de ar fi ca această filosofie să aibă influență fericită asupra poporului american, și Europa, care a trăit atâtea sute de ar.î

1) N. Petrescu. *Concepțiunile sociologilor americani*. Arhiva. Anul III, No. 2—3. Pag. 325.

călăuzită de rajiune și de ideile morale cu caracter formal, încă n'ar trebui să dea drumul curentului american, cotropitor de idealuri, să pătrundă în inima sa.

Și în cazul când Americanii și Englezii ar fi mulțumiți în unilateralitatea lor, și încă nu ar trebui să lăsăm tradiția noastră și să împrumutăm concepția de viață a lor, fiindcă ceea ce e bun pentru ei nu poate fi și pentru noi în aceeaș măsură.

Dar un fapt și mai hotărîtor vine să ne întărească, pentru a ne menține în pozițiile noastre: nici Anglo-Americanii nu găsesc în viața practică, îmbelșugată de valori materiale, satisfacția ce o cer sufletele lor. Nicăiri mai mult ca în Anglia și în America nu se citește biblia cu mai multă asiduitate. Necesitatea trăirii unei vieți ideale, transcendente, inerente oricărei firi umane, turbură și pe oamenii banului. Pe drumul materiei, Anglo-Americanii nu găsesc decât bunuri materiale, și sufletul lor cere mai mult decât aceasta.

Încă un argument, și cu acesta vom sfârși. După James, departamentul voinței, al exteriorizării musculare, domină departamentul intelectual și moral, care nu s'a născut decât în vederea acțiunii practice. Progresul moral a societății umane — și mă refer în deosebi la societatea europeană — nu a fost determinat de factorii economici. Deși între departamentul voinței practice și cel al voinței teoretice sunt legături, cu toate acestea, fiecare dintre ele urmează legi proprii de dezvoltare. Așa se explică de ce sub regimul unor proaste condițiuni economice, cursul ideilor nu a stagnat. Ideile de azi nu sunt determinate decât într'o mică măsură de starea economică actuală, ci de ideile anterioare. Așa se poate

explică expansiunea activității ideale în Franța secolului al XVIII-lea, ce se găsiă într'o deplorabilă stare materială. Factorii economici pot da, se înțelege, oarecare coloratură activității ideale, dar nu ei pot determină această activitate, cum socotiă Marx, de pildă. Cu cât omul se înalță pe scara animală, cu atât el se liberează de jugul factorilor biologici.¹⁾

Concluzie: Pragmatismul unilateral și nesatisfăcător, chiar în țara de origină, nu este concepția, care se poate încetățeni pe pământul și în instituțiile Europei. Și cu toate acestea pionierii școalei muncii încearcă s'o facă, precum vom vedea.

III. Alte determinante ale concepției materialiste. Nu numai voluntarismul biologic și pragmatismul au determinat un curent utilitarist în concepția despre idealul școalei și metodele de educație, ci și alte multe fapte și idei, din cari voiu cită câteva.

Marele progres al științei aplicate și folosul vădit, pe care tehnica o aduce indivizilor izolați ca și colectivităților a făcut ca prestigiul științelor umanitare să scadă. Cine vrea să trăească viața de astăzi, aspră și crudă, cine voește să învingă în lupta pentru existență, nu mai poate să se legene într'o dulce visărie sau să plutească în zona eterată a abstracțiunilor, ci trebuie să se scoboare în torentul vieții.

Se trece cu vederea că progresul științei se datorește, în primul rând, puterii psihice, iar nu muncii manuale. Se privesc științele în stadiul în care se

1) La acestea trebuie să se adauge și critica voluntarismului biologic, precum și a direcțiunii de a explica prin biologie toate faptele psihice, critică, ce se găsește în concluziile capitolelor: fundamentul filosofic și fundamentul biologic.

găsesc ele astăzi, fără să se jînă seamă de procesul de dezvoltare al lor. Și rostul științei aplicate este tocmai de a scuti pe om de truda musculară. Cu cât știința aplicată a ajuns mai departe, cu atâta și omul s'a depărtat de traiul biologic din starea sa primitivă, când fiecare erà silit să lupte mai mult trupește, pentru a isbândi în viață. E adevărat că diviziunea muncii silește pe fiecare să se specializeze. Dar tocmai această specializare este în detrimentul trăirii unei vieți depline. Și scopul școalei acesta trebuie să fie: de a da puțină elevilor să trăească din plin viața lor. A-i specializà dela început, însemnează a le răpi cei mai prețioși ani din viață. De-altfel sufletul copilului se opune specializării mult mai mult decât al adultului. Și a lupta contra acestei tendințe firești, este a face ca sufletul său să fie dela început lipsit de un larg orizont moral.

Astăzi, războaiele între popoare nu se mai provoacă din motive dinastice sau religioase, ci numai din motive economice. Nu fiindcă ideile sau credințele sunt deosebite și nu pentru răspândirea acestora, popoarele simt nevoia să-și afirme puterea lor prin arme, ci pentru că productivitatea mare, pe care a adus-o industrialismul, silește popoarele să găsească cât mai multe piețe de desfacere. Și cum numărul acestora e limitat, de aci nevoia de a fi câștigate prin forță. Motivele, cari au făcut să se nască războiul recent — în afară de toate războaiele din veacul al XIX-lea și începutul celui de al XX: războiul franco-german, ruso-japonez, italo-turc, războiul balcanic, etc. — au fost numai de ordin economic.

Nu indivizii și statele, cari au mai multe valori psihice, sunt cele mai puternice. Tăria nu o deter-

mină decât valorile economice. Intre indivizii, conducătorii sunt cei mai bogați materialicește. Intre clasele sociale, aceea, care e mai bogată, are preponderanță în viața politică a statului; iar între state, cele sărace sunt tributare celorlalte și economicește și politicește, deoarece puterea politică urmează celei economice după legea unei cauzalități mecanice.

Mai ales acum, după ultimul războiu, partizanii muncii manuale și științelor aplicate găsesc încă un argument pentru motivarea concepției lor. Atâtea valori economice distruse de tun și de foc nu pot fi refăcute prin puterea contemplației și din înălțimea unor idealuri morale, ci prin muncă manuală cât mai intensă. Așa se și explică de ce astăzi nu se face apel la idealiști și la intelectuali, ci la muncitorii manuali. Ridicându-se munca la rangul unei valori supreme, muncitorimea și-a dat seama de forța ei și s'a constituit mai mult ca oricând în puternice partide politice, cari au și reușit în câteva țări să ia în mână, singure, frânele guvernării.

În starea actuală de cultură a statelor, ar fi, evident, un anacronism să se mai provoace războaie pe motive dinastice sau religioase. Dar din motivul economic al războaielor de azi nu se poate trage concluzia că valorile economice întrec valorile psihice. Alt element trebuie pus în cumpănă, și anume: în ciocnirea voințelor dintre două state, cine învinge? Cel care are valori economice mai multe sau cel care are valori psihice mai puternice? «Trei sunt factorii hotărâtori ai victoriei: pregătirea militară, pregătirea economică și pregătirea sufletească. Ceeace face însă ca o națiune să se mențină și să se înalțe,

este *forța morală*, rezumată în cea mai concentrată formă a conștiinței sociale, în ideea de Patrie». ¹⁾

E adevărat că indivizii, clasele sociale și popoarele bogate, din punct de vedere material, sunt în fruntea celorlalte. Dar valorile economice nu s'au putut câștiga fără o voință și o putere de muncă, cari sunt elemente psihice. Un individ sau o clasă socială sau un popor, cari, fiind bogate, se mulțumesc numai să consume, desigur că vor fi subjgate de elementele muncitoare, fiindcă ele sunt voluntare. Puterea psihică numai într'atâta urmează celei economice, întrucât aceasta este produsul muncii proprii. Când nu este produsul acestei munci, ea aduce slăbirea unui stat. Ce exemple mai tipice putem avea decât Spania și Portugalia, cari aveau nemăsurate valori economice, dar cari nu și au putut menține puterea politică, din pricină că lăsau ca munca să fie făcută de Mauri și locuitorii coloniilor? Aurul, oricât ar fi de mult, dacă nu este produs de muncă și susținut de ea, nu are valoare. Valoarea i-o dă puterea de muncă, și această putere este un element psihic. Când se sfârșesc valorile materiale nu este o pagubă tot așa de mare și cu urmări tot așa de grave, ca atunci când slăbesc valorile psihice. Tocmai prin slăbirea acestora se explică decadența atâtor state bogate, de al căror sceptoru tremurau vecinii lor.

La aceste valori psihice, la puterea de muncă, trebuie să apelăm și acum pentru refacerea și consolidarea economică a statelor. Și numai împrejurarea că munca, a cărei specializare e dusă prea departe, nu este înobilată de sentimente morale, face ca

1) D. Gusti, *Sociologia războiului*. Pag. 95 - 96.

atâtea svârcoliri în sânul fiecărui stat să fie distructive. Și sentimentele, precum și idealurile morale, le pot da școalele și instituțiile de cultură, dacă nu urmăresc și acestea tot o specializare de muncă și dacă nu prețuiesc și ele numai valorile brut materiale.

Dar acestea sunt numai câteva din argumentele, pe cari partizanii școalei muncii le aduc în sprijinul concepției lor. La ele mai trebuie adăugate cele scrise în introducere: *a)* argumentul biologic; *b)* argument din psihologia generală; *c)* argument din psihologia infantilă; *d)* argument din istoria culturală a omenirii; *e)* argument sociologic; *f)* argument de fapt, la cari s'a răspuns în partea I a lucrării.

Spuneam în introducere și în fundamentul istoric al școalei active, că valoarea unei teorii pedagogice depinde în mare măsură și de elementul de legătură cu pedagogia trecutului. Că nu se poate face abstracție de această pedagogie, prin faptul că ea trăește în sufletele noastre; și că nu trebuie să o înlăturăm, din pricină că ea ne scutește de multe erori și ne arată în chip lămurit care este direcția către care se îndreaptă spiritul pedagogic.

Partizanii școalei muncii găsesc și în istoria pedagogică câteva puncte de sprijin. Astfel *Comenius* scrie în «*Didactica Magna*»: «Să nu se învețe decât ceea ce are un folos evident»¹⁾, și în altă parte: «Școalele să nu fie altceva decât ateliere pline de activitate»²⁾. Deasemenea, chiar în *Pestalozzi* se pot găsi astfel de indicații. Iată ce spune el: «Punerea în practică și făptuirea e totdeauna lucrul de căpe-

1) *Comenius. Did. Magna. Pag. 160.*

2) *Comenius. Ibid. Pag. 219.*

tenie pentru toți oamenii». 1) Sau: «Să nu cauți a învăța decât lucruri ce-ți pot folosi la ceva» 2). Elemente utilitariste se găsesc și la *curentul luminării poporului* (Basedow, Campe, Trapp, Salzmann, Diderot, Helvetius, etc.), — care s'ă manifestat, cronologiceste, înaintea lui Pestalozzi — pe cari însă partizanii școalei nu sunt îndemnați să le împrumute întru totul, din pricina raționalismului exagerat al acestui curent. Dar autorul, care formează cel mai puternic sprijin istoric al școalei muncii pentru pregătirea profesională este *Spencer*. Acest pedagog, consequent principiilor sale filosofice, dă o deosebită însemnătate pregătirii individului la viața practică. Utilitarismul și adaptarea la mediu sunt leit-motivul pedagogiei sale. El cere ca școala să dea elevilor acele cunoștințe ce-i sunt mai de preț în viața practică. Și în acest scop Spencer clasifică științele după criteriul utilității relative a fiecăreia. «In școalele noastre se trec cu vederea, scrie Spencer, tocmai lucrurile ce ne sunt de cea mai mare trebuință în viață. Industriile noastre ar pieri, fără instrucțiunea suplimentară, pe care bărbajii o capătă cum pot, după ce educațiunea lor se socotește ca terminată».

Și din toate argumentele, înfățișate în treacă mai sus, concluzia următoare pare a fi firească pentru pedagogii manualiști: în locul școalei de carte, în care nu răsună decât sgomotul vorbelor, să se statornicească școala muncii, care să răsune de sgomotul ciocanului, al fierăstrăului și al uneltelor de tot felul.

IV. Școala muncii. Școala muncii are două carac-

1) Pestalozzi. *Leonard și Gertruda*. Pag. 153.

2) Pestalozzi. *Ibid.* Pag. 341.

tere esențiale, prin cari se deosebește fundamental de școala activă. Unul, în ceea ce privește *scopul*; altul în ceea ce privește însemnătatea ce se dă *lucrului manual* ca mijloc. Scopul școalei muncii este practic-utilitar: pregătirea elevului pentru o profesiune. În ceea ce privește lucrul manual, el e privit ca obiect de învățământ principal, împrejurul căruia se grupează toate celelalte obiecte, și ca metodă generală de învățământ și educație.

Pentru a zugrăvi școala muncii iau drept model *școala americană*. Scopul școalei americane, dela cea primară până la universitate, este de a forma oameni practici. Considerații spiritualiste nu încap aici. Contemplativii sau intelectualii nu găsesc un mediu potrivit în America. Toți, dela cel mai mic până la cel mai mare, dela cel mai sărac până la cel mai bogat, trebuie să fie pregătit a prețui și a câștiga valori materiale. Și pentru ca școala să pregătească pentru viață, trebuie ca să reflecte în mediul ei, mediul social. Pregătirea pentru societatea, care aleargă după bunuri materiale, nu se poate face mai bine decât prin lucru-manual. Iată ce spune *Dewey* în această privință: «Idealul moral, regulile vieții școlare nu se pot deduce în afară de legăturile sociale, pe cari elevii le vor avea în viața reală. Pentru a înțelege acțiunea școalei, pentru a-i determina greșelele și a-i perfecționa mecanismul, trebuie să vedem clar ceiace cere societatea și ceiace poate să facă școala, pentru a răspunde nevoilor mediului social... Ca metodă, acest principiu cere ca copilul să construiască și să producă, să nu fie îndopat cu orice... Divorțul între viața intelectuală și viața morală va trăi în școlile noastre, atât cât *învățământul* va fi deosebit

de *activitatea practică*¹⁾». De-altfel Americanii nu socotesc că scopul școlii lor este utilitar, întrucât împacă, zic ei, toate nevoile copilului, chiar și cele mai spirituale. Lucrul manual nu răspunde numai nevoilor practice ale individului, ci chiar celor socotite drept «superioare», după concepția europeană. Așa, iată cum se exprimă *James* despre lucrul manual: «Cel mai mare progres al educației în ultimii ani e introducerea lucrărilor manuale. Importanța acestei introduceri nu stă în faptul că vom avea oameni mai dibaci, mai practici și mai experimentați în viața de toate zilele, ci în formarea de cetățeni, a căror fibră intelectuală va fi cu totul nouă. Munca în laborator și atelier sau grădina dezvoltă spiritul de observație... dă o intuiție a realităților complexe ale naturii, are avantajul precizunii... dezvoltă lealitatea... dă încrederea în sine, menține interesul și atenția într'o stare continuă de vioiciune, .etc. 2)».

Și acum, câteva cuvinte în privința locului și rolului ce se dă lucrului manual în școala americană. Lucrul manual este privit ca un obiect central de învățământ și educație. În școala americană, se aplică principiul concentrației într'o formă deosebită de cea a școlii herbartiene. Ziller³⁾ socotește că dacă instrucțiunea ajută la formarea caracterului moral e firesc ca la fiecare clasă obiectul central să-l ocupe un obiect cu caracter moral. Acest obiect, pentru a fi cât mai accesibil elevilor, trebuie să fie potrivit

1) Dewey. *Școala și copilul*. Pag. 116, 120, 124.

2) W. James. *Psihologie și educație*. Trad. Simeon. Pag. 33-34

3) Vezi cursul de *pedagogie generală* și de *istoria pedagogiei* al d-lui prof. G. G. Antonescu,

cu nivelul intelectual al elevului. Și pentru că spiritul copilului trece prin aceleași faze, prin care a trecut spiritul uman, va trebui să se aleagă, pentru fiecare treaptă a dezvoltării copilului, un obiect central luat din faza corespunzătoare a evoluției culturii omenești. Acel obiect va trebui să ocupe în programul clasei locul central și împrejurul lui se vor grupa toate celelalte obiecte.

Acest principiu al *treptelor culturale* s'a aplicat într'o formă deosebită și cu o tendință diferită în școala americană. În școala herbartiană, obiectul central îl ocupă un obiect de ordin moral, prezentat sub formă istorică (povești, legende, epopee, etc.); în școala americană locul central îl are *tehnica industrială* sau *formele vieții sociale*, în chipul cum s'au dezvoltat, treptat, treptat, în cultura umană.

Treptele tehnice industriale sunt — la o școală din New-York — următoarele:

1. Viața primitivă; 2. Viața păstorilor și agricultura; 3. Inceputul comerțului și industriei; 4. Viața familiară în epoca colonială; 5. Trecerea dela obiecte uzuale în gospodărie la obiecte de industrie fină; 6. Clădirea modernă, elementele mecanice ale fabricii; 7. Mijloacele de transport.

Treptele formelor sociale sunt: 1. Viața familiară; 2. Locuința; 3. Nutriția; 4. Imbrăcămintea; 5. Comerțul; 6. Industria, etc.

Obiectele corespunzătoare acestor diferite stadii sunt *lucrate* — individual sau în grup — de elevii fiecărei trepte culturale, căreia, de obicei, îi corespunde un an de învățământ. Astfel obiectul central îl ocupă *lucrul manual*. Cu ocazia lucrărilor, se dau cunoștințe și din celelalte obiecte de studiu și se face în acelaș timp și educația morală în școala

americană. «Invățăământul manual — spune Dewey — nu desvoltă numai mâna; când este bine dat, pe lângă că exercită spiritul, desvoltă fără sforțare simțul social».1) Iar în altă parte iată cum explică acelaș autor necesitatea trecerii elevilor prin treptele culturale ale omenirii: «Structura societății de astăzi e foarte încâlcită, așa că copilul nu o poate înțelege decât dându-i-se faze tipice din desvoltarea istorică a societății. Aceste faze, mărite ca printr'un telescop, îi vor arătă factorii mai principali, cari alcătuesc ordinea socială... Un studiu mai simplu al vieții vânătorilor, nomazilor, agricultorilor, al civilizațiilor abia începute, al urmărilor produse de introducerea uneltelor de fier, vor reduce viața socială la elemente, cari se pricep foarte ușor de copil.» 2)

Aceasta este școala muncii în forma ei *tipică*. Trebuie însă adăugat că sub această formă nu se prezintă toate școalele americane, și cu atât mai puțin «școala muncii» în Europa. Din literatura pedagogică, pe care am consultat-o privitor la această chestiune, am ajuns la convingerea că în statele europene — și îndeosebi în Germania, unde problema școlii muncii se discută cu aprindere — nu există o formă tip. S'ar putea spune că fiecare autor și fiecare localitate, unde s'a concretizat această concepție, își are școala sa proprie. Este destul să se citească tabloul sinoptic, pe care Lay îl face în lucrarea sa,3) pentruca oricine să-și capete aceeaș convingere.

Și mai trebuie adăugat încă un lucru, cu socotința

1) J. Dewey. *Școala și copilul*. Pag. 123.

2) J. Dewey. *Ibid.* Pag. 129.

3) W. Lay. *Die Tatschule*. Pag. 22 - 23,

că nu greșesc, și anume: în Europa nu există o școală a muncii în sensul, în care am văzut că se înfățișează școala americană. Sunt foarte puține școalele, în cari lucrul manual este considerat drept obiect de învățământ cu puterea de a înăbuși pe toate celelalte și al căror ideal să fie pregătirea pentru viața practică.

Nici chiar în Anglia, nu se găsește o școală asemănătoare tipului american, în afară de acele «work-houses» (case de lucru). E adevărat că școala activă a trecut mai întâiu printr'o fază pur manualistă profesionistă. Așa: școalele de menaj din Danemarca și Suedia, având ca reprezentanți pe Klauson-Kas în Danemarca, Salomon în Suedia, și primele școale ale muncii din Germania.¹⁾ În Germania, unde curentul școlii muncii a fost foarte intens, și unde bibliografia cu privire la problema, care ne preocupă, e foarte bogată, curentul pentru școala muncii, în sens restrâns, a luat și aci o direcție, care se depărtează cu mult de vechea direcție manualistă.

În timpurile de față, două nume de pedagogi germani putem citi, cari se mai mențin încă pe forturile școlii muncii: *G. Kerschensteiner* și *A. Pabst*.

Kerschensteiner pune problema școlii muncii în numeroase lucrări. Mă orientez, deocamdată, după cea mai caracteristică: «*Begriff der Arbeitsschule*» (Leipzig. Ed. V. 1921). După *Kerschensteiner*, scopul școlii primare este de a pregăti pe elev pentru viitoarea sa profesiune. Această profesiune va fi mai ales manuală, deoarece marea majoritate a cetățenilor unui stat lucrează cu mâinile. Cei mai

1) Vezi Dr. A. Hermann. *Școala activă*. Revista generală a Inv. No. 5, 1924, pag. 293,

mulți cetățeni ai unui stat au aptitudini pentru ocupațiile manuale, nu pentru cele intelectuale. Munca intelectuală însăși este o derivație din cea manuală, care e temeiul oricărei științe. Acestea sunt împrejurări externe, cari impun introducerea lucrului manual în școală. Dar Kerschensteiner găsește și temeiuri psihologice. Dacă cercetăm dezvoltarea aptitudinilor la copii, observăm că aptitudinile fizice și manuale preced pe cele intelectuale și că în epoca dela 3—14 ani, gustul pentru activitatea manuală predomină în sufletul copilului. Activitatea manuală va trebui să fie introdusă în toate școlile, afară doar de câteva școli superioare destinate învățământului pur. În acest scop, fiecare școală va avea: ateliere, grădini, laboratorii, bucătării, etc., pentru a deprinde pe copii cu exercițiile manuale și a împăcă gusturile lor pentru astfel de ocupații. Ocupația manuală va fi introdusă ca un obiect distinct de celelalte obiecte de învățământ, și acest lucru va constitui o mare binefacere pentru școală.

Pregătirea pentru o profesiune consistă în a dezvoltă organele necesare exercițiului acelei profesiuni, în a creă deprinderea muncii conștiințioase și a deșteptă gustul pentru muncă. Cel ce a câștigat aceste calități printr'o anumite ocupație manuală, păstrează aceste calități la orice altă ocupație manuală cerută de viitoarea sa profesiune. Tot ca și cel ce-și dezvoltă gândirea logică și gustul adevărului prin studiul latinii și matematicii, și-și păstrează aceste calități și le utilizează și la alte studii decât cele filologice și matematice.

Pentruca școala publică să poată împlini prima sa obligație, care e aceea de a face pregătirea profesională a individului, e necesar, susține Ker-

schensteiner, să se organizeze un învățământ practic de specialitate.

Rolul școlii primare nu e de a ațâța numai interesul practic în vederea exercitării unei profesiuni viitoare, ci înainte de toate de a dezvoltă activitatea pur intelectuală, care se leagă de munca manuală și de a pregăti astfel trecerea dela interesul practic la cel teoretic tuturor elevilor, cari au aptitudini pentru munca intelectuală. Trebuie să se țină în seamă că mersul natural al dezvoltării sufletești a unui copil pleacă dela interesele practice.

Alt rol important al școlii primare e de a da lucrului manual însemnătatea sa morală. E mai bine de un secol, scrie K., de când Fichte, în celebrele sale discursuri către națiunea germană, a cerut crearea unor comunități de muncă economică, ca un mijloc important pentru a crește noua generație. Nicio altă muncă mai mult decât cea economică nu dă prilej pentru organizarea muncii colective. A face din școlile noastre comunități de muncă este a creă mijlocul cel mai important pentru dezvoltarea intelectuală și morală a elevilor. Introducerea în școlile însă a acestui sistem de cooperare cere din partea educatorului o cunoștință aprofundată a funcționării acelor asociații. Acest sistem nici nu e bine să fie introdus înainte ca elevii să fi căpătat o oarecare abilitate manuală, capacitate intelectuală și forță morală. De-aseenea se va aveà grije ca aceeaș asociație să nu cuprindă elemente prea disparate. Principalul însă este ca aceste asociații să fie animate de un înalt elan moral, care nu se poate produce decât dacă educatorul este devotat școlii sale. Numai în felul acesta se poate formă în sufletul elevilor conștiința responsabilității, pe

care trebuie să o aibă într-o comunitate. Instrucția morală fără o aplicare practică corespunzătoare este infructuoasă. Comunitatea de muncă oferă însă un câmp larg pentru astfel de aplicări, precum foarte bine a remarcat-o Förster mai ales în lucrarea «Jugendlehre».

Sunt patru forțe, cari înlesnesc formarea caracterului: puterea voinței, limpezimea judecății, finețea sentimentului și aptitudinea de a reacționa. Dar aceste forțe nu pot să se desvolte decât printr'o activitate liberă, spontană. Această activitate însă trebuie canalizată printr'un învățământ manual sistematic. Numeroase congrese didactice au aruncat anatema asupra învățământului manual special. Lucrul manual a fost conceput ca principiu de învățământ, nu ca obiect de învățământ, cum îl concepe Kerschensteiner. Din pricina aceasta școala a intrat pe un făgaș greșit. S'a socotit că dacă la o lecție de istorie, de ex., sunt provocați elevii să desemneze și să lucreze în plastilină sau în carton ceiace au învățat, s'a făcut învățământ activ. Aceasta este o mare eroare, susține Kerschensteiner. Aceasta însemnează a face din elevi diletanți, adică oameni neisprăviți în toate privințele. Tot astfel s'a susținut ca limba națională, ca religia, ca morala să fie considerate drept principii de învățământ. De ce nu s'a susținut însă și la acestea să nu fie tratate decât sub specia principiului de învățământ și să nu se facă din ele și obiecte de învățământ? Pentru simplul motiv că fără lecții de gramatică speciale, fără lecții de religie și de morală distincte nu s'ar fi ajuns niciodată la cunoașterea limbii, a religiei și a moralei. Ar putea cineva susține, cum s'a și susținut, ca desemnul să se predea ca principiu

de învățământ, adică să apelăm la el, oridecâteori e nevoie, fără să facem lecții speciale de desen, sub cuvânt că facem școală activă. Procedându-se astfel, sigur este că niciodată elevii nu vor putea desemna și nu vor putea găsi în desen mijlocul specializat de expresie a stărilor sufletești. Tot astfel și cu lucru manual. A folosi lucrul manual ca principiu de învățământ și nu ca branșă specială, care să se învețe sistematic, înseamnă a face școală activă numai la exterior. Elevii niciodată nu vor reuși să capete prin lucru manual virtuțile, de cari K. vorbește mai sus. Pentruca să-și formeze aceste virtuți, elevul trebuie să lupte cu dificultățile, pe cari le naște un învățământ sistematic. Diletantul, când întâmpină o greutate, fuge de ea și aleargă la altă lucrare. Meseriașul specializat însă își șterge nădușala depe frunte adeseori și merge înainte, înlăturând greutățile. Aci stă valoarea muncii manuale privită fiind ca obiect de învățământ. Și pentru aceasta nu e nevoie să specializăm pe elevi în multe branșe, fiindcă nu e cu putință. Specializându-i însă într'una singură, oricare ar fi ea, ei capătă virtuți, pe cari le pot aplica la orice altă branșă, pe care o vor alege mai târziu.

Nu s'ar putea însă desvoltă aceste virtuți și prin studii intelectuale, făcute accesibile prin lucrările manuale? Nu, susține Kerschensteiner, fiindcă elevii de vârstă mică nu au aptitudini intelectuale, ci manuale, și școala numai atunci se poate numi activă când apelează la aptitudinile lor firești.

Aci stă temeiul concepției lui Kerschensteiner. Tot ceiace autorul scrie în restul lucrării, nu este decât accentuarea și desvoltarea acestui punct de vedere.

În afară de Kerschensteiner, toți ceilalți autori citați în cursul lucrării, deși dau mare însemnătate lucrului manual, cu toate acestea nu-l privesc ca obiect subordonator și nici nu renunță la idealul educației integrale. Dintre toți aceștia, singur *Pabst* ar mai face excepție, deși nu-l putem pune alături de Kerschensteiner. Așa *Pabst* susține, precum am arătat și în altă parte, că între activitatea creerului, și activitatea mâinilor nu este nicio deosebire. Deosebirea ce se face de alții o consideră ca o gravă eroare. Vrem să dezvoltăm, spune *Pabst*, emisferul drept al creierului, să lucrăm cu mâna stângă; vrem să dezvoltăm pe cel stâng, să lucrăm cu mâna dreaptă.¹⁾ Iar în altă parte, după ce caută să întemeieze școala muncii din punct de vedere psihologic și pedagogic, *Pabst* arată cum această școală e îndreptățită și din punct de vedere al evoluției umane. În cele mai vechi timpuri, spune *Pabst*, educația nu era altceva decât o imitare a activității celor adulți de către generația tânără: o imitare oarbă, fără niciun plan. Cu toate acestea cei tineri reușiau să se pregătească în deajuns pentru lupta vieții. Să privim lumea animală: tot ceiace fac puii, o fac în vederea vieții de mai târziu. Păsorii se joacă de-a prinsul șoarecilor, fără să piardă niciun moment și nicio mișcare, care să nu ducă la acest scop. În timpurile preistorice, activitatea omului nu se deosebiă mult de a animalelor superioare. Ceiace a ridicat însă pe om deasupra ani-

1) *Pabst. Op. cit.* Pag. 57. Vezi și «*Aus der Praxis der Arbeitsschule*», Ed. IV. Leipzig, 1922, în care are și *Pabst* cap. «*Zur theoretischen Grundlegung*». Vezi mai ales «*Hand und Gehirn*» pag. 18 și urm.

19-lea și fără îndoială că cel puțin în prima jumătate a acestui secol ea a răspuns și modestelor pretențiuni ale educației cetățenești, dacă, bine înțeles, se lucră serios într'însa și dacă eră cu îngrijire supravegheată. Unde ea nu are o durată mai mică de 7 ani școlari, poate să dea în suficientă adâncime cel puțin *cunoștințele elementare*, cari sunt de absolută trebuință pentru cultura și educația de mai târziu, ba poate chiar să exercite cu anticipație, într'o măsură modestă, o influență educativă. Ea dă mijloacele, de cari se simte nevoie în actualul contact al oamenilor între dânșii și înlesnește fiecăruia progresul în viața economică.»¹⁾

Iată dar că nici Kerschensteiner nu înțelege să facă din școala primară o școală profesională. E adevărat că în alte lucrări Kerschensteiner înclină către o astfel de școală. El însuș însă explică pentru ce: dacă în școala complementară trebuie să pregătim pe individ pentru o profesiune manuală, atunci se impune ca în școala primară elementară să se dea o deosebită importanță ocupațiilor manuale, cu scopul de a ușura elevilor drumul către o profesiune manuală. Aceste ocupații sunt necesare dealtfel și celor ce urmează școlile superioare de cultură generală: 1) pentru că răspunde aptitudinilor copilului și gustului său; 2) pentru că ușurează munca intelectuală; 3) pentru că face cu puțință aplicarea «muncii manuale» ca principiu, nu ca obiect distinct și în școlile de cultură generală superioară; 4) pentru că face pe intelectuali să înțeleagă și să prețuească munca

1) G. Kerschensteiner. *Educația cetățenească a tineretului*, Trad., București, 1916. Pag. 19,

manuală și pe muncitorii manuali, sădind astfel sentimentul de solidaritate în toți cetățenii unui stat;

Aceasta fiind, după mine, adevărata concepție a lui Kerschensteiner cu privire la școala muncii, aş înclină să-l pun alături de pedagogii, cari susțin concepția intelectual-materialistă a școalei active.

Tot astfel și Pabst. El nu susține nicăieri că școala primară elementară, precum și orice școală de cultură generală de orice grad, să devină instituții de pregătire profesională, ci cere numai ca obiectul fundamental să fie lucrul manual. Dela el să se pornească în educație, dar să nu rămânem la el, susține Pabst. Cultura spirituală cea mai înaltă capătă un temei solid prin munca manuală. Ocupația manuală e alfa educației, dar omega o formează cultura spirituală. Exagerarea lui Pabst stă numai în aceea că socotește lucrul manual ca un obiect, împrejurul căruia au să se grupeze toate celelalte obiecte de învățământ. Dar această exagerare este explicabilă, dacă ne gândim la lupta, care a trebuit să fie dată împotriva intelectualismului exagerat al școalei veacurilor trecute.

În afară de acești doi pedagogi germani și cei pe cari i-am arătat mai sus, toți ceilalți autori citați în cursul lucrării, deși dau mare însemnătate lucrului manual, cu toate acestea nu-l privesc ca obiect subordonator al celorlalte, și nici nu renunță la idealul educației integrale. O idee se menține și aci nesdruncinată: ideea *activității proprii*. Această idee însă nu poate constitui un criteriu de deosebire între diferitele direcții ale școalei active. Din acest punct de vedere, se poate spune că și școala muncii manuale, profesioniste, este o școală activă. Pentru a face o distincție precisă, între școala

muncii manuale și școala activă, trebuie să ne în-
 trebăm: 1) Care e scopul ei? 2) Ce loc ocupă lucrul
 manual în programa de studii? Găsim că scopul
 este utilitarist și că lucrul manual ocupă locul
 central în programa de studii, avem de-aface cu o
 școală a muncii. Nu găsim aceste elemente, însem-
 nează că nu avem o școală a muncii. Dar din
 aceste negațiuni, nu putem trage concluzia că școala
 este «activă», ci că se apropie de ea mai mult sau
 mai puțin. Cari sunt caracterele *pozitive*, prin cari
 putem cunoaște o școală activă, le vom vedea în
 capitolele următoare. Iată de ce spuneam în capi-
 tolul precedent, că numele ce se dă unei școale nu
 este indiferent. O limpezire a chestiunilor de școală,
 evident, nu se poate aștepta dela un cuvânt. Dar
 nici nu ne este iertat să întrebuijm cuvintele după
 bunul plac, fiindcă atunci se produce dela început
 o confuziune, pentru care ne trebuie o nouă stră-
 danie, spre a o înlătură. Rostul cuvintelor tehnice
 este să exprime exact noțiunile ce le reprezintă. Și
 numirile întrebuijate în pedagogia teoretică: sen-
 sație, percepție, intuiție, rațiune, utilitarism, volun-
 tarism, pragmatism, raționalism, activism. etc. sunt
 cuvinte tehnice. De obicei, când împrumutăm o
 nouă idee, împrumutăm și cuvântul corespunzător.
 Este bine, se înțelege, să luăm cuvântul din voca-
 bularul național, dacă poate să exprime ideia în
 mod clar. Nu putem însă, din considerații *naționa-*
liste, cari nu au ce căută aci, să evităm termenii
 cari ne pot arăta cu precizie înțelesul noțiunii.

V. Critica școlii muncii. Pentru a se vedea nece-
 sitatea unei concepții idealiste a școlii active, și
 tocmai pentru a limpezi drumul acesteia, va trebui
 întâiu să clătinăm temeiul, cu aparență de durabili-

tate, pe care se ridică școala muncii. Multora din argumentele de sprijin ale inițiatorilor sau apărătorilor concepției materialiste a școlii active s'a răspuns. Rămâne acum să ne ocupăm în chip special de cele două caractere esențiale ale școlii muncii, și anume: utilitarismul și specializarea profesională încă din școală.

Utilitarismul. Slabele indicațiuni, pe cari partizanii școlii muncii le-au găsit în istoria pedagogiei,¹⁾ nu sunt un argument, pentru a ne hotărî să introducem utilitarismul în școală. Chiar dacă s'ar face dovada că activitatea socială, pentru care se pregătește elevul, este mânăată numai de utilitarism și încă nu este un motiv a introduce și în școală acest *principium movens* al activității sociale. Umanitatea însă, precum s'a arătat și în alt capitol, nu a trăit numai cu utilul nici în timpurile primitive, când instinctul de conservare biologică dirijă pașii ei. Mutația, pe care adăugarea conștiinței a făcut-o în viața sufletească, a adus după sine și dictatura altor necesități decât a celor pur biologice.

Dacă numai utilul ar determina activitatea omenească, cum s'ar putea explica neîncetata cultivare a poeziei, a artei plastice, a muzicii și a atâtor alte producțiuni, cari par a nu avea niciun folos pentru viață? Cu dreptate, spune Guyau, că temelia artei, a moralei și chiar a religiei este manifestarea vieții în chipul cel mai intens. Pentru că viața omenească cerea a fi satisfăcută în întregime, pentru că orice piedică pusă în drumul satisfacerii constituie pentru individ o neplăcere, pentru această cultivarea artelor

1) Practicismul lui Pestalozzi s'a dovedit, în fundamentul istoric, că nu e utilitarism.

constitue o *utilitate* pentru individ. Dar nu la această utilitate se referă partizanii școalei muncii, ci la acea utilitate menită să satisfacă numai dorul de câștiguri materiale. Și vântul acestui utilitarism transoceanic începe să bătue și pământul Europei, pe care s'a născut clasicismul plin de poezie și de iubirea unei vieți idilice. Ar fi timpul acum, cred partizanii școalei muncii, să ne reculegem din visăria în care am trăit, pentru a putea face față noilor împrejurări. Ar urmă dar să facem tabula rasa din tot ceiace constitue esența sufletului european, format de mii de ani, și să împrumutăm o concepție de viață streină de trecutul său. Dar aceasta, evident, nu se poate. În lupta dintre lumina trecutului și întunecul prezentului, mai mulți sorji de isbândă are lumina, chiar în viața celor adulți, înăspriți în lupta pentru traiu.

Cu atât mai mult utilitarismul nu poate fi propriu pentru fixarea idealului educației. Ar fi cea mai mare greșală să încercăm a înlătură poezia sufletului copilăresc prin inocularea elementului utilitarist în sânul său. Și ce frumos se exprimă Aristot, când spune: «nu numai simpla utilitate și necesitate servește ca obiect al educației, ci trebuie să se adauge la aceasta ceiace înalță și îmbogățește spiritul și formează sentimentul pentru frumos și nobil. Căci dacă privești peste tot folosul, e puțin probabil să formezi un caracter liber și generos»¹⁾

Așa dar nu trebuie să ne preocupe numai activitatea ce se manifestă prin descărcare nervoasă în mușchi, ci mai ales activitatea interioară, care e mai capabilă să formeze un suflet distins, în stare a fi fo-

1) Cit. Denzer. *Schaffen und Lernen*. Pag 13.

lositor societății, în care trăește. Și Pestalozzi, pe care partizanii școlii muncii îl iau drept protector, socotește că «numai fiind nutrite cu rădăcina: iubire și credință, forțele noastre, adică tulpina, vor produce ca fruct umanitatea. Fără moralitate și fără credință lipsește capătul firului dela care pornește și care termină umanitatea. Dacă acordăm omului numai posibilitatea de a munci, fără a desvoltă în sufletul lui germenul umanității, atunci roadele muncii vor servi la nutrire și întărirea instinctului animal și tendințelor egoiste, cari în lipsa altor scopuri și tendinți mai bune, ar reprezenta singura țință a activității lui»¹⁾

Azi, suntem departe, în concepția materialistă a școlii active, de idealul, pe care îl urmăria Pestalozzi. Astăzi se tinde a se face ca folositorul să primeze, idealului și frumosului. «Iubirea ideii este un lirism deplasat în lumea în care timpul e bani.»²⁾

De-altfel utilitariștii recunosc însemnătatea și utilitatea ideilor și sentimentelor morale, dar socotesc că prin activitatea practică se pot cultiva și acestea. Și aici este eroarea, dela care pleacă utilitariștii. Am arătat în alt capitol că spiritul se desvoltă după legi proprii. Științele experimentale, și cu atât mai puțin tehnica, nu sunt în măsură să împlinească decât numai câteva din nevoile sufletului uman. Științele clasice, umanitare sunt chemate să împlinească celelalte nevoi. Și tendința de a înlătura din programa liceelor aceste studii constituie o încercare de a mutila sufletul elevilor. Iată ce spune Guyau în această privință: «Dacă se perzistă în această

1) Cit. G. G. Antonescu. *Spencer și pedagog. utilitară*. Pag. 37

2) V. Pârvan. *Op. cit.* Pag. 14.

direcție se va ajunge la desorganizarea învățământului clasic, pentru a încerca organizarea celui alt. Vom vedea atunci desfășurându-se toată logica consecințelor. Nu se vor lua în seamă în instrucție, de cât cecece va servi sau nu va servi carierei viitoare. Latina și greaca vor fi deci inutile. Majoritatea părinților vor spune: la ce bun? Ceece va conveni de minune lenei copiilor. În curând toată Franța va fi plină de utilitariști cu vederile înguste, și se va sfârși cu literile clasice.»¹⁾ Și dacă utilitatea pentru viața practică ar fi criteriul, după care s'ar alege materiile din program, apoi foarte multe din ele ar trebui excluse. Căci după cum spune Brunetiére: «mi se pune întrebarea: la ce bun cunoștința lui Virgiliu sau Homer, a retoricii lui Aristot sau a lui Cicerone, și eu întreb: ce folos trage fabricantul de lână sau de bumbac din cunoștințele calculului integral și consilierul Curții de Apel sau procurorul general din cunoștința anatomiei batracienilor?» Și precum argumentează autorul, care face acest citat că numai atunci se va putea susține că învățământul științific este mai practic decât cel clasic, când va deveni tehnic, special sau profesional, și atunci nu vom avea 2, 3 sau 4 secțiuni, ci atâtea câte specialități sau profesii sunt. O asemenea organizare însă nu se va putea înțitula învățământ secundar.²⁾

Ciocnirea între cultura științifică aplicată și între cultura umanitară nu este spre folosul întocmirii unei bune educații. Și școala muncii, înlăturând din program una din cele două grupe, face, precum am

1) J. M. Guyau. *Educație și ereditate*. Pag. 224.

2) M. Mihăilescu. *Ideii vechi ale unui profesor nou*. Pitești, 1907. Pag. 7.

Văzuî, o greşală de care concepţia şcolii active integrale se fereşte.

Specializarea profesională. O greşală tot aşă de mare fac partizanii şcolii muncii, când socotesc că se poate face încă din şcoală o specializare profesională. Este o greşală, în primul rând, pentru motivul arătat mai sus că s'ar da spiritului încă dela început o direcţie unilaterală şi utilitară.

Alt motiv este că nu putem cunoaşte, chiar dacă am cerceta individualitatea copiilor prin cele mai perfecţionate mijloace, cari sunt aptitudinile lor, şi greşala în alegerea unei profesii potrivite ar avea efecte dezastruoase şi pentru individ şi pentru societate. Precum se exprimă Guyau: «Orice specializare timpurie e periculoasă.... niciodată nu te poţi bizui că ai găsit omul definitiv într'un copil, nici chiar într'un adolescent; nu se pot prevedea într'un caracter toate posibilităţile ce le conţine, toate aptitudinile, ce le va dezvoltă. De-acî pericolul oricărei educaţii, care prezice prea mult aptitudinile copilului. Instrucţia profesională, de exemplu, nu trebuie să aibă ca scop decât dezvoltarea aptitudinilor, niciodată însă să nu răspundă unor aptitudini, cari se presupun. Fără aceasta, educaţia este o mutilare, de pe urma căreia putem suferi toată viaţa.»¹⁾

În acelaş fel se exprimă toţi psihologii, cari s'au ocupat de problema pubertăţii. Perioada pubertăţii se manifestă pe la 13—14 ani şi durează până la 16—17 ani. În timpul ei se produc cele mai mari transformări în dezvoltarea individului. În ea, se desăvârşeşte conştiinţa de sine, prin distincţia clară dintre lumea internă şi cea externă. Lumea

1) J. M. Guyau. *Op. cit.* Pag. 224—225.

fantastică a copilului e deposedată de realitate. Se întâmplă adesea, în această perioadă, o orientare cu totul nouă a sufletului adolescentului și o nouă statornicire de țeluri.

În tot acest timp, copilul ar trebui să șadă tot la școala educativă sau sub influența directă a ei. Dar starea materială a unora îi constrânge ca dela vârsta de 14 ani să se prepare pentru o profesiune. Școala profesională însă trebuie să aibă două preocupări: 1) formarea omului și 2) pregătirea pentru profesiune. Cea de-a doua este mai ușoară, cea dintâiu însă foarte grea; și dacă școala profesională o desconsideră pe aceasta, atunci toată influența educativă din prima perioadă se pierde, înainte de a se fi produs virtuți statornice în sufletul elevului¹⁾.

Alt motiv: admitând chiar că educatorul ar cunoaște într-o oarecare măsură individualitatea elevului,²⁾ de unde poate ști el ce ocupație va avea elevul în viață? Specializarea profesională e determinată în mare parte de organizația socială și de progresele tehnice, cari nu se pot prevedea de către educator.

Alt motiv, și cu acesta văiu sfârși: copilul este într-o veșnică mobilitate. Atenția lui nu se poate menține multă vreme încordată la aceeași lucrare. Numai adulții se mulțumesc să exercite, zilnic, una și aceeași activitate. A-l sili și pe copil să se simtă

1) Vezi și Willy Graf. *Reifezeit*. Neue Bahnen. 12/XII/1923. Leipzig.

2) Cunoașterea individualității copilului este de mare folos, din punct de vedere al orientării profesionale, pentru a ști nu atât pentru cece ar fi bun în viață, ci pentru cece nu ar fi potrivit. Nu trebuie să se confunde profesionalismul cu problema orientării profesionale. Vezi: J. Fontègne. *L'orientation professionnelle et la détermination des aptitudes*. Neuchatel, 1921.

la fel este cu neputință. «Inteligența în mersul său obișnuit nu tinde la specializarea profesională, ci la variare și la intermitențe. Dealtfel profesia este impusă de organizația socială, externă, iar nu de organizația internă a sufletului.»¹⁾

Léon Brunschvicg, într'o lucrare recentă,²⁾ se declară hotărât contra utilitarismului și profesionismului. Un utilitarist ar putea susține, zice Brunschvicg, că o școală, în care elevii se hrănesc cu științele umanitare (religie, morală, istorie, literatură antică, filosofie; etc.) nu poate fi o școală viabilă, deoarece desconsideră realitățile din jur. Evident, o școală, care ar avea numai astfel de studii ar fi o școală neviabilă. Dar nici cel mai înflăcărat clasicist nu susține alungarea din programele școlare a studiilor reale, a științelor și dexterităților tehnice. Utilitariștii se hrănesc cu iluzia că o școală, care are menirea să pregătească pe elevi în vederea vieții imediate, este o școală mult mai rodnică decât cealaltă ce respiră aerul anticității. Autorul demonstrează însă că tocmai din acest punct de vedere, școala utilitaristă nu-și împlinește rolul. Caracterul vădit al societății moderne este, scrie autorul, iuțea progresului sau dacă voii rapiditatea evoluției. Formele economice, ca și formele spirituale dealtfel, se schimbă foarte des. Noi industrii înlocuiesc altele neînvechite încă, noi raporturi economice se stabilesc în locul altora, ce deabia se introduseseră. A crește pe copil pentru o anumită formă, pentru o anumită muncă economică, existentă în timpul când copilul e la școală, însemnează a nu-l pregăti pentru

1) C. Rădulescu-Motru. *Curs de psihologie*.

2) *Nature et liberté*. Paris, 1921. Cap. «Filosofia libertății».

viața adultă, când aceste forme vor fi dispărut. Așa de departe a ajuns diviziunea muncii, încât nici nu se pot prevedea noile și numeroasele specializări, la cari ea va da naștere.

Vasăzică din pricina timpului accelerat al evoluției vieții economice, educația utilitară nu se poate spune că prepară pentru viață. Viața nu e ceva static; ea e neîncetat în devenire. Din acest mers, prinzi o formă, și în vederea ei cauți să prepari pe școlari. Socotești că-i prepari *pentru* viață, dar te înșeli; îi prepari pentru forma prinsă într'un moment, dar dispărută în celălalt.

Să trecem la alt argument, prin care autorul își susține atitudinea sa antiutilitaristă. A crește pe individ pentru o specialitate, însemnează a-i răpi libertatea de a și-o alege el însuș, după ce aptitudinile sale s'au marcat și după ce el este în stare să și le cunoască. Acest argument e de mare importanță. Aptitudinile unui copil de-abia se pot întrevedea în vârsta dela 14—20 ani. De-abia în cursul acestei vârste, tânărul, prin manifestările sale, dă, într'o oarecare măsură, indicația drumului, pe care se poate îndreptă în chip spontan, precum am văzut mai sus.

Încă un argument, deasemenea serios, aduce autorul, când spune că a pregăti pe individ pentru o specialitate însemnează a-l încarceră pentru totdeauna în cadrul strâmt al specialității sale. El nu va fi în stare să treacă la altă specialitate, dacă împrejurările îl vor sili la aceasta. El nu va fi în stare să înțeleagă și să se facă înțeles de cei de altă specialitate. Solidaritatea socială va fi, în acest chip, sdruncinată.

Datoria noastră către copii este—scrie autorul—

mult mai largă și mai greu de îndeplinit. Trebuie să rezervăm pentru ei și să sădim în ei libertatea viitorului. Ceea ce e datorare școala să facă, este a le da forța de a se adapta ei înșiși în viață, de a le forma o rezervă de bogăție intelectuală și de energie morală, ce-i va face în stare să răspundă oricărei împrejurări. În loc de a fi fabricat automați în vederea anumitor funcțiuni economice, sau unei anumite discipline sociale, le-am înlesnit, printr'o educație liberă, să capete forța de a domina o nouă stare de lucruri, de a fi arbitrul ei prin independența de judecată și prin eforturile chibzuite ale voinței.

Iată cum, sub orice raport am privi utilitarismul exagerat al școalei muncii, el nu se poate susține. Împotriva utilitarismului și profesionismului luptă mai toți pedagogii școalei active. Astfel Ferrière scrie: «Să veghem ca să nu facem din copiii noștri diletanți, cari să sugă suc din toate florile, și să nu aibă concentrarea necesară pentru a scoate din acesta mierea. Cu atât mai mult să veghem de a nu face din ei specialiști înguști, imobilizați într'o activitate mărunță, și atât de subjugaji de efortul de atenție concentrată, pe care îl cere, încât să nu mai aibă gustul, dorința de a se cultiva, de a studia, de a se devota unei culturi generale mai întinse». ¹⁾ Aceasta nu însemnează însă că școala muncii nu are niciun merit. Exagerarea utilitaristă ne-a atras atenția asupra exagerării intelectualiste, care consideră că știința reprezintă totdeauna și *putința*. Luptând împotriva direcției intelectualiste, care prețuia în chip excesiv elementul reprezentativ al ac-

1) Ad. Ferrière. *Op. cit.* Pag. 229.

tului voluntar, școala muncii nesocotește însemnătatea acestui element, prejuind numai pe cel executiv. Plecând dela această idee, am văzut cum școala muncii interpretează în chip unilateral toate datele pe cari alte științe sau observația directă ni le pun la îndemână. O teorie, care să concilieze aceste două extreme, se impune, nu de dragul concilierii, ci pentru că în această direcție ne duc toate temeiurile științifice. Și o școală clădită pe aceste temeiuri este școala activă integrală. Concepția idealistă a ei este singura, care poate să împace toate cerințele sufletești și toate speranțele, cari se pun în școală, ca instituție de înobilare și de spiritualizare a umanității.

CAP. III.

Concepția școlii active integrale.

I. Superioritatea concepției școlii active integrale asupra concepției materialiste și intelectual-materialiste.—II. Pedagogia contemporană tinde către concepția școlii active integrale: 1. Școala activă în Germania; 2. în Olanda; 3. în Belgia; 4. în Italia; 5. în Franța; 6. în Elveția; 7. în Suedia; 8. în Anglia; 9. în Ceho-Slovacia. — III. Concluzii.

I. Superioritatea concepției școlii active integrale asupra concepției materialiste și intelectual-materialiste. Arătăm că între tipul școlii muncii — care pune ca scop pregătirea pentru viața practică și consideră lucrul manual, adică activitatea menită să producă modificări în lumea din afară, ca obiect central de educație și învățământ — și între școala activă, care își dirijează scopul, nu atât după necesitățile exterioare ale sufletului copilului, ci mai mult după cele interioare, căutând să desvolte până la maximum înclinările bune pentru formarea de personalități etice, există o multiplă varietate de concepții și prin urmare o varietate multiplă și de școli. Între aceste două extreme, iese în evidență

și concepția *intelectual-materialistă*, caracterizată prin aceea că dă o importanță deosebită tot activității musculare, dar în același timp nu nesocotește influența, pe care ideile o pot exercita asupra acelei activități. Această concepție leagă dar activitatea internă de cea externă, conștiința de realitatea practică, ideia de faptă, idealul cu realul, dar cere ca ideile, principiile și legile stabilite de învățământul teoretic să fie înlăptuite în mod practic în laborator, atelier, grădină, excursiuni, etc. Această concepție nu face loc activității pur interioare și din această pricină are un cadru mai restrâns decât concepția școlii active integrale, care prețuiește și această activitate¹⁾. Impunut termenul de școală activă integrală, din pricină că îl consider cel mai corect. El exprimă în chip exact cuprinsul noțiunii, pe care o reprezintă. Cu aceasta voesc să fac dovada afirmației că termenul ce-l dăm unei școli nu ne poate fi indiferent.

Concepția școlii active integrale trebuie să fie privită ca o consecință necesară a tuturor temeiurilor, pe cari le-am cercetat în partea I a lucrării. În privirea critică a fiecărui capitol din acea parte am arătat cum, servindu-ne numai de unele elemente ale fiecărui temei, ajungem la concepții unilaterale — cum, de altfel, s'a și ajuns. Privindu-le însă sub toate aspectele, ajungem la o concepție integrală. Incât termenul de școală activă integrală este îndreptățit și din acest punct de vedere.

În fundamentul istoric, am văzut cum elementele școlii active, în deosebi metoda activă, erau împrăștiate la diferiți pedagogi. Cel care a dat uni-

1) G. G. Antonescu, *Din problemele ped. mod.*, Pag. 12.

fate acestor elemente izolate a fost *Pestalozzi*. Școala activă integrală se întemeiază în deosebi, din punct de vedere istoric, pe «școala» dela Burdorf și Jverdon. Am trecut atunci prea repede peste elementele prețioase, pe cari ni le-a lăsat *neoumanismul*. De altfel tot ceea ce a avut bun acest curent, îl regăsim în școala lui Pestalozzi, care sintetizează, în împrejurul elementului de activitate proprie, toată pedagogia de până la el. Pentru problema, care ne interesează pe noi, acum, adică raportul dintre activitatea practică și teoretică, între cea exterioară și interioară, între real și ideal, socotesc că e bine să amintesc chipul cum se rezolvă această problemă de către *Goethe*, care e cel mai distins reprezentant al neoumanismului. Între teorie și cerințele practice, socotește *Goethe* că trebuie să domnească o deplină armonie. Nerespectarea acestei reguli are drept consecință discordia dintre cugetare și acțiune, dintre aceia ce gândim și aceia ce facem. «Pentru om există, zice *Goethe*, numai o nenorocire, când i se fixează în cap o idee, care nu are nicio influență asupra vieții active sau chiar îl sustrage dela activitate». ¹⁾ Tendința idealistă cu cea utilitaristă le găsim deasemeni armonizate: educația, întrucât întreprinde dezvoltarea armonică a însușirilor sufletești, corespunde cerințelor idealiste, și întrucât dă activității individului o anumită direcție pregătindu-l la viața practică, corespunde cerințelor utilitariste. Dar trebuie să menționăm, adaugă d. profesor *Antonescu*, că utilitarismul lui *Goethe* se distinge prin aceea că e o continuare a idealismului și anume o continuare, care rămâne tot-

1) Citat G. G. *Antonescu*. *Din problemele ped. mod.* Pag. 106,

deauna în legătură cu partea ideală, căci ceiace trebuie să determine direcția activității practice a individului, nu e mediul social și folosul material, ci predispoziția individuală. Nu ne este permis, spre exemplu, să silim pe un individ cu vădite dispozițiuni artistice să devină agricultor, pentru motivul că agricultorul își poate crea o situație materială mult mai bună ca artistul.

Din fundamentul filosofic și biologic, am văzut că omul, cu adăogarea conștiinței, nu are numai necesități biologice. Tendința lui, cu cât se dezvoltă mai mult, este de a se desrobî de reacțiile, cu cari e silit să răspundă mediului exterior. Omul se supune mediului numai într'o mică măsură; tendința omului cult este de a-și adapta acest mediu după nevoile sufletești ale lui. Chiar omul primitiv simte nevoia să trăească și cu o altă realitate decât cea brut materială. Nevoia de artă și-o satisface împodobindu-se pe sine și caverna sa cu fel de fel de obiecte colorate. O sticlă colorată prețuește pentru primitiv mai mult decât blana călduroasă a unui animal. Nevoia religioasă și-o împacă prin fel de fel de credințe și superstiții, care mai de care mai ciudată. După cum spune Paulsen: «omul este mai mult decât un aparat de înregistrare al realității, deaceea el nu are numai știință, ci și poezie și artă, credință și religie.»¹⁾ Aceste activități autotelice sunt tot așa de necesare individului uman, ca și cele al căror scop este extrinsec. Și Rabindranath Tagore, căutând să arate acest neobosit suîș al omului dela biologic către spiritual, scrie: «Omul e veșnic în căutarea după ceva ce însemnează mai

1) Paulsen. *Op. cit.* Pag. 24.

mult decât hrana și îmbrăcămintea. El e în căutarea lui însuș. Istoria omului este istoria umbletului după necunoscut, aspirația către realizarea a ceiace e nemuritor într'insul — sufletul său. Prădând și dărâmând împărății, îngrămădind avuții uriașe și nepăsător aruncându-le în pulbere, dând forme visurilor și dorurilor lui în sumedenii de simboluri și asvârlindu-le apoi ca un copil jucăriile, când nu i se mai potrivesc cu vârsta, făurindu-și chei fermecate ca să deschidă tainițele creației și, după ce și-a risipit fără păș munca de mii de ani, întorcându-se iarăș în atelier ca să născocească vreun nou sistem — astfel trece omul dintr'o epocă spre realizarea deplină a sufletului său — a sufletului care e mai mare decât toate comorile, pe cari omul le adună, decât toate faptele, pe cari le îndeplinește, decât toate teoriile, pe cari le clădește— a sufletului a cărui suire n'o împiedecă nici moartea, nici putrezirea.»¹⁾

Sufletul uman nu-și poate dar găsi satisfacția numai în munca manuală și în deplina împăcare a necesităților vieții vegetative. Și chiar dacă am admite că geneza poeziei, a muzicii și a altor manifestări spirituale stă în munca manuală și încă nu ne putem opri numai la această muncă, ce nu poate satisface profundele necesități spirituale, pe cari omenirea și le-a creat în chip natural — nu artificial—în decursul vremurilor. Astăzi avem de-aface cu copii, cari au funcțiuni spirituale bine fixate, ce trebuiesc exercitate. Munca manuală nu este unicul și nici cel mai important mijloc pentru exercitarea acestor funcțiuni.

1) R. Tagore. *Op. cit.* Pag. 37--38.

Din fundamentul psihologic, am rămas deasemenea cu ideia cuprinzătoare că este necesară nu numai mișcarea producătoare de imagini kinestetice, și nu numai cunoștința intuitivă, care exercită simțurile și dă materialul de gândire, ci și cultura teoretică, abstractă, căci dacă ar fi să stăm numai în contact cu lumea externă, și dacă ar fi să îngrămădim neconținut la fapte fără să căutăm a le lega prin legi, pentru a ajunge astfel la unitate, întreaga educație nu ar ajuta cu nimic experiența obișnuită, care, fără niciun sistem, tinde către abstracție și unitate. Fără gândire pură, acest material intuitiv, oricât ar fi de bogat, nu se poate ordona și subsuma unei legi. De exemplu legea din fizică: «toate corpurile prin frecare produc căldură», nu ar fi cu puțință, oricâte experiențe proprii s'ar face, dacă funcțiunea gândirii—care nu este, după cum credeau asociaționiștii, deosebită numai în grad de celelalte funcțiuni premergătoare—nu s'ar afirma.

În concepția școlii active integrale, niciunul din elementele esențiale ale individului nu este lăsat în părăsire. Școala activă integrală nu are rolul să formeze o simplă umbră, o schemă, după expresia lui Fichte, ci un om, care trăiește realmente până în adâncul ființei sale. «Gândirea și activitatea nu diferă decât în manifestările lor; dincolo de aceste manifestări, se află aceeași viață, singură și absolută; și nu s'ar putea afirma că gândirea există pentru acțiune sau acțiunea pentru gândire, ci trebuie afirmat că ambele există pur și simplu, pentrucă viața, atât în manifestările, cât și în esența sa, trebuie să fie totdeauna un tot perfect.»¹⁾

1) Fichte. *Op. cit.* Pag. 81.

Tot în acelaș sens, se exprimă și *Boutroux*. Conceptul, ideia, abstracția nu exprimă exact realitatea, dar ne ajută s'o înțelegem mai bine, dacă umplem conceptul cu viață. «Este o greșală să se creadă că acțiunea ființei umane n'ar fi determinată decât de instinctele, pasiunile și deprinderile sale, și că ideile și teoriile nu ar putea să aibă nicio influență asupra ei. De fapt, orice om are în spiritul său maxime, principii, raționamente, cari influențează asupra acțelor sale.»¹⁾

Psihologia contimporană, deși distinge gândirea abstractă de cea intuitivă și de activitatea ce se manifestă în exterior, cu toate acestea nu admite antinomia dintre ele. «Mai mult ca altădată se cuvine astăzi să știm cât de fals este punctul de vedere, care separă visul de acțiune. Mai mult ca altădată se cade de a pune în relief, nu numai intima legătură, ci —și aceasta are mai multă importanță—*unitatea* acestor două forme de energie: a gândi și a lucra... Trebuie să recunoaștem că acțiunea jâșnește din fondul cel mai intim al nostru, și că manifestările exteriorizate, cari o traduc, sau, mai bine, o termină, nu sunt decât realitatea spiritului proiectată în afară și devenită perceptibilă simțurilor.»²⁾

Din psihologia comparată, am ajuns la ideia că individualitatea copilului se deosebește de cea a adultului, și în consecință am căpătat convingerea necesității de a adapta educația acestei individualități. În trecut, m'am ocupat și de mijloacele pe

1) E. Boutroux. *L'école et la vie*. Année pédagogique 1912 Pag. 7.

2) G. Dromard. *Le rêve et l'action*. Bib. de Philosophie scientifique 1921. Paris. Pag. 359.

cari le poate avea la îndemână educatorul, pentru a cunoaște individualitatea elevilor săi. Numai în acest chip educația devine din empirică, științifică. Și caracteristica importantă a școlii active este și aceasta: că are un temei științific.

Tot astfel și fundamentul filosofic ne conduce la aceeași concepție integrală. Această concepție, după indicațiile filosofiei, pune viața spirituală pe temeiul ei biologic, dar nu o confundă cu viața biologică. «Condiția esențială a unei filosofii a acțiunii este, în definitiv, o liberare a gândirii. Obligația sa principală e de a arăta că gândirea *poate* să se desfășoare, fără a distruge viața, și mai ales de a proba că ea *trebuie* să se manifeste, pentru a da vieții întreaga sa plenitudine.»¹⁾

Deasemenea din fundamentul etico-sociologic căpătăm indicații necesare pentru fixarea idealului educativ, care, am văzut, că nu poate fi decât formarea de personalități etice. Sensul vieții nu este de a o trăi intelectual sau voluntar, ci de a o trăi intens și deplin, potrivit aptitudinilor individuale și sociale, pe cari natura și evoluția socială le-a sădit în sufletul individului. Deasemenea, am văzut că structura societății este formată și de valori economice și de valori psihice. O bună educație dar nu va exclude din preocupările sale mijloacele ce pun individualitățile pe drumul creerii ambelor categorii de valori. Prețuind ambele categorii de valori, nu urmează că școala ar trebui să se transforme într'un atelier, în care să aibă loc și studiile umaniste, ci școala va pregăti pe individ, spre a fi capabil la timp, în viața socială, să producă valorile, pe cari

1) G. Dromard. *Op. cit.* Pag. 360.

personalitatea sa le poate produce cu îndemănare. În fixarea idealului educativ și a programului de studiu, nu putem primi dar indicații numai dela viața sufletească a individului, ci și dela viața societății, în care el va trăi, și dela nevoile ei, pe care le va simți îndată după părăsirea școlii. Educația așa dar nu poate fi nici numai individuală și spirituală, nici numai socială și materială, ci va îmbrățișa ambele puncte de vedere. Deaceia spuneam că noțiunea școlii active este mult mai largă decât fiecare concepție în parte: individualistă sau socialistă, spiritualistă sau materialistă. Școala activă integrală este o sinteză—prin urmare o unitate deosebită de componentele ei — a tuturor punctelor de vedere unilaterale. Și aceasta este școala pregătită și fixată de pedagogia clasică, susținută de majoritatea pedagogilor contemporani și singura care, păstrând în sine și elementul tradițional, prezintă mai multe garanții de viabilitate și eficacitate. Superioritatea școlii active integrale este deci clar în evidență.

II. **Pedagogia contemporană tinde către concepția școlii active integrale.** Către concepția școlii active integrale ne duce și majoritatea pedagogilor contemporani, cari s'au ocupat cu această problemă. Și aceasta este un fapt pest^e care nu se poate trece. Nu este o simplă întâmplare că pedagogii din aproape toate țările europene se apropie mai mult sau mai puțin de concepția integralistă, depărtându-se în mod constant și unanim de cea materialistă.

În cele ce urmează, voi face dovada, sprijinindu-mă pe câteva lucrări din bibliografia consultată.

1. **Pedagogia germană.** Încep cu Lay, care se exprimă categoric în favoarea școlii active integrale. În lucrarea «*Die Tatschule*», Lay arată necesita-

tea unei reforme școlare conformă cu natura și cultura. Educația urmărește atât dezvoltarea corpului, cât și a sufletului în raport cu următoarele valori: sănătate, economie, adevăr, frumusețe, moralitate și religiozitate. Copilul va trebui condus în toate aceste domenii ale culturii prin activitate. O școală, care pregătește pe elevi numai pentru unele din aceste domenii este o școală, care nu răspunde necesităților vremii de azi. O astfel de școală este școala muncii, care cere transformarea școlii într'un atelier de lucru manual sau care pregătește pe individ numai pentru promovarea vieții economice. Dezvoltarea psiho-fizică a copilului nu se face numai prin reacțiunile musculare. Acțiunea totală, pe care o săvârșește sufletul uman, conține trei trepte: percepția, prelucrarea și apoi expresia. Toate aceste trei trepte trebuiesc cultivate. Școala activă integrală deci se impune. Ea se impune, după Lay, atât din punct de vedere biologic și psihologic, cât și istoric, practic, etc. Ostilitatea lui Lay împotriva concepției materialiste se vede și din faptul că el propune să nu se mai întrebuițeze termenul de «Arbeitsschule», care ne duce cu mintea la lucrul manual folosit în chip utilitarist și materialist, ci «Tatschule», care are o accepțiune cu mult mai largă.

Atitudinea lui Lay, după cât se vede din cele câteva rânduri de mai sus, cari zugrăvesc exact spiritul lucrării, este hotărît în favoarea școlii active integrale.

Tot fără șovăire pentru această concepție, se exprimă și A. Pottag, în lucrarea «*Die Arbeitsschule*».

În introducerea lucrării sale, autorul spune lămurit că s'ar înțelege în mod greșit noțiunea de *muncă*, dacă ne-am gândi numai la ocupații manuale, la

exercitarea mușchilor, la dezvoltarea omului fizic, mai mult decât a celui spiritual. Școala activă nu exclude ocupațiile spirituale, ci dimpotrivă le pune pe prima linie. Dacă școala activă se ridică împotriva școlii de carte, apoi aceasta nu înseamnă că înțelege să excludă cartea dintre mijloacele de educație. Ea se ridică împotriva memorizării seci, care constituie un abuz al școlii vechi.

Școala activă are ca temelie *metoda activă*, metodă care se întrebunțează atât în ocupațiile manuale, cât și în cele spirituale. Din programa școlii primare nu se înlătură nicio materie de învățământ Religia, istoria, literatura găsesc un loc larg în școala activă. Și autorul arată însemnătatea educativă a acestor obiecte umaniste.

După ce Pottag fixează noțiunea de școală activă, vorbește pe larg de însemnătatea lucrului manual ca principiu de educație, găsindu-i următoarele temelii: temelii istorico-pedagogic, temelii istorico-cultural, temelii psihologic.

Ceeace-l face pe autor să stăruiească asupra lucrului manual se datorește, după cum însuși mărturisește, faptului că asupra acestui mijloc educativ s'au ivit cele mai mari divergențe între pedagogii școlii active. Pottag exclude utilitarismul și profesionalismul din școala primară. Scopul lucrului manual nu este să scoată meseriași, ci să influențeze asupra dezvoltării *spirituale* a copilului.

Am ținut să remarc mai mult *atitudinea* autorului, — fiindcă aceasta ne interesează aci — decât cuprinsul lucrării. Cuprinsul broșurii lui Pottag nu aduce nimic nou. De-alfel s'a scris așa de mult asupra acestui curent pedagogic, încât îi este greu unui autor să vie cu o idee cu totul originală. Niçi

Pottag nu are pretenția originalității. El însuși își întitulează cartea drept o «orientare» asupra chestiunii. Atitudinea sa însă interesează. Un cm de practică, cum este Pottag, a ajuns, prin experiență, la ideea că în școală trebuie să stăpânească suflul spiritualist și idealist, în locul celui materialist și utilitarist. Și societății *umane* acest suflu îi trebuie, chiar dacă anumite contingente istorice au făcut ca munca manuală să fie astăzi așa de prețuită.

O altă lucrare, *inspirată* de aceleași idei, e a lui L. Mittenzwey «*Lernschule oder Arbeitsschule?*».

Intr'o prețioasă privire critică, autorul caută să desprindă ideile principale ale diferitelor curente ce se ciocnesc pentru câștigare de teren și partizani. Însăși nomenclatura, scrie autorul în prefață, oferă dificultăți. Așa, se vorbește de: școală de învățatură, școală a muncii, școală educativă, școala veche, școala nouă, școala trecutului, școala viitorului, și fel de fel de alte numiri date după gusturi personale. Oprindu-se la cele două direcții mari ale cugetării pedagogice: școala de carte și școala muncii, autorul zugrăvește înțelesul celor două noțiuni, răspunzând mai multor întrebări, pe cari însuși și le pune și a căror ordine de succesiune voiu respecta-o, într'o oarecare măsură.

Ce învinuiri se aduc școlii de carte? Incă din primul an, școala de carte pune pe copil într'o stare de pasivitate și-l obișnuiește să memorizeze numai vorbe. Lucrurile concrete, munca manuală și activitatea proprie sunt excluse din această școală. Procedând astfel, școala de carte distruge spontaneitatea copilului și nu-l pregătește pentru viața reală. Rezultatele slabe, pe care le-a dat o astfel de școală,

au îndreptăţit pe pedagogi să ceară schimbarea ei printr'o nouă şcoală.

Prin ce se caracterizează şcoala nouă? Dacă ar fi să se zugrăvească printr'o singură frază caracteristica şcoalei noi, aceasta ar fi următoarea: şcoala nouă tinde să formeze în copil o mai mare independenţă, prin mai multă activitate proprie; ea voeste să influenţeze mai mult asupra voinţei, decât asupra intelectului. Şcoala trebuie să aibă în vedere natura sufletului copilăresc şi să se adapteze acesteia. Nu trebuie să ne preocupe, în educaţie, interesele viitoare, ci prezente ale copilului. Maxima: «non scholae, sed vitae discimus» nu este admisibilă decât dacă ne gândim la viaţa prezentă a copilului, nu viitoare. Şcoala nouă înţelege munca sub toate raporturile, nu numai ca muncă intelectuală. Chiar câştigarea de cunoştinţe se realizează în această şcoală, nu prin comunicare, ci prin proprie activitate a şcolarului. El însuş trebuie să vadă, să observe, să experimenteze. Lecţiile trebuie să se întemeieze pe lucruri concrete din mediul elevului, căci dacă nu se face o intuiţie temeinică, nu se pot câştiga reprezentări clare; dacă reprezentările nu sunt clare, nu pot fi clare nici noţiunile; dacă cineva nu are noţiuni clare, nu poate să aibă o judecată clară; şi în sfârşit o judecată neclară nu poate da concluzii clare — aceasta e o lege psihologică, care nu se poate contesta.

Autorul arată apoi, după diferiţi autori, cum trebuie să se facă educaţia şcolară, mai ales în primul an, pentru a se respecta această lege psihologică. E cea mai mare greşeală să se înceapă, imediat ce copilul a intrat în şcoală, cu scris-cititul şi cu memorizări de poezii şi istorioare. Important este, în acest an,

să se exercite cât mai mult simțurile prin intuiții cât mai bogate în natura liberă. Elevii vor modela, în acelaș timp, diferite obiecte și-și vor exercita funcțiunea vorbirii și a judecării. Socotitul se va face tot în legătură cu lucrurile și trebuie să ne mulțumim cu socotitul în cercul numerilor dela 1—12 sau dela 1—15, sau cel mult până la 20.

În felul acesta, noi nu facem numai o educație intelectuală solidă, ci și educația sentimentelor și a voinței. Prin plimbările în natura liberă și prin viața de școală, care se trăește după modelul celei familiare în primul an de școală, copiii își vor cultiva sentimentul estetic, social, etc. și-și vor forma bune deprinderi morale, cari vor fi temeiul unei sănătoase educații a voinței. În acest scop, cei mai mulți autori cer ca fiecare școală să aibă o grădină cu pomi, plante și animale (un fel de parc); deasemenea locuri spațioase pentru lucru și joc; o cameră pentru experiențe fizice și chimice; un muzeu școlar; un vestiar, în care să se păstreze șorțurile de lucru; o sală de gimnastică, de desen, o baie, etc. (Autorul citează acestea după Fischer: «Das erste Jahr der natürlichen Schule»).

După ce autorul înfățișează părerile multor altor pedagogi contemporani, se întreabă: *ce indicații găsim în istoria pedagogiei în această privință?* Propunerile pedagogilor contemporani: Kerschensteiner, Lay, Wetekamp, Seidel, Pabst, Scharrelmann, Gansberg, Gurlitt, Förster, Meumann, Messmer, Ellen Key și mulți alții se găsesc din belșug în istoria pedagogiei la: Comenius, Basedow și Salzmann, Pestalozzi, Fichte, Fröbel, Diesterweg, Ernst von Gotha, chiar la Herbart, Ziller și Stoy, etc. (Autorul uită să înnumere și pe Rousseau, probabil intenționat),

Ideia centrală a școlii *nouă* — precum se vede pe nedrept denumită astfel — este *metoda activă în educație și folosirea lucrului manual ca mijloc de educație*. În privința metodei active, toți pedagogii sunt de acord. În privința lucrului manual, se pot distinge două atitudini: a) lucrul manual să fie mijloc sau principiu de educație și învățământ; b) lucrul manual să fie obiect de învățământ cu scopul de a forma o dexteritate practică, o meserie, ce se poate exercita în viață.

Pedagogii, cari au prima atitudine, nu cer decât ca școala de carte să fie *transformată* numai în ceia ce privește metoda, dar să rămâie cu acelaș scop larg educativ; pe când cei cari au cea de-a doua atitudine vor o schimbare din temelie a școlii de carte, înlocuind-o printr'o școală de lucru manual.

Mitzenzwey poate fi socotit printre cei ce susțin prima direcție.

Tot pentru aceeaș concepție, se declară și H. Kerp în lucrarea «*Die Erziehung zur Tat zum nationalen Lebenswerk*».

În locul școlii de învățat, trebuie să punem școala voinței. Educația pentru cuvânt și prin cuvânt trebuie să fie înlocuită printr'o educație pentru faptă și prin faptă. Școala de carte nu poate forma personalități. Aceasta nu o poate face decât o școală activă. În școala activă, se pornește dela dezvoltarea organelor de simț, dar nu se oprește aci. Ea dezvoltă și spiritul de observație, judecata, voința, acțiunea, sentimentul moral, estetic și religios. Activitatea este elementul de viață al omului. Prin activitate proprie, copiii vor deveni elemente destoinice pentru progresul statului. Școala e factorul

cel mai important al educației unui popor spre activitatea ordonată. Prin această activitate, cultura unui popor se intensifică. Dar cultura unui popor se întemeiază și pe valori materiale, precum și pe valori ideale.

Și tendința lui Kerp reese clar din rândurile de mai sus.

Mult mai lămurit se exprimă pentru concepția integralistă H. Denzer în lucrarea «*Schaffen und Lernen*».

Lucrul manual, susține Denzer, are o mare însemnătate pentru dezvoltarea trupească și sufletească a omului. Dar acest manualism nu trebuie înțeles greșit. Manualismul nu trebuie înțeles ca scop, ci ca mijloc pentru a învăța. Incât pentru a evita orice exagerare, el nu pune școala muncii în opoziție cu cea de carte, ci zice «școala muncii și școală de învățatură».

Mai puțin favorabil acestei concepții este H. Seifart. În lucrarea sa «*Die Betätigung der Hand als Unterrichtsgrundsatz oder als Unterrichtsfach*», deși se pronunță pentru lucrul manual ca principiu de învățământ, nu ca obiect de învățământ, — ceiace l-ar apropia de școala activă integrală — cu toate acestea pune lucrul manual pe un plan prea ridicat — ceiace-l depărtează de concepția integralistă.

Cu aceasta, găesc locul să fac o observație. Mulți autori germani oscilează între concepția materialistă și cea integralistă. Influența exercitată de Kerschensteiner a fost așa de mare, încât curajul unor pedagogi de a se pronunța pentru concepția integralistă a fost slăbit.

Aceste oscilațiuni se întrevăd și în unele pasagii ale lucrărilor de mai sus. M'am orientat însă după

spiritul general al lucrărilor, și acest spirit în mod hotărât conduce către concepția integralistă. Nici chiar astăzi nu se poate afirma că s'a impus în chip definitiv concepția integralistă, deși aceasta are, evident, mai mulți partizani. Pentru documentarea acestei observații, mă refer la articolele scrise în revistele germane în ultimul timp. Reproduc două articole, cari deși scrise aproape la aceeași dată (Oct.-Nov. 1923) nu concordă întru totul.

Astfel «*Blätter für die Schulpraxis*». (Oct. 1923) ne arată următoarele dispozițiuni luate în vederea introducerii învățământului activ în școală:

1. Pentru executarea art. 148 din Constituția statului, întreaga viață școlară trebuie pusă în slujba ideii active.

2. *Mijloacele de executarea acestei idei sunt:*

a) Subordonarea întregului învățământ ideii active și aplicarea muncii ca mijloc general de învățământ și educație.

b) Crearea de ocaziuni pentru asemenea aplicare.

c) Participarea tuturor școlărilor la lucrările în imediată legătură cu trebuințele școlii.

3. *Aplicarea ideii active ca principiu de învățământ presupune:*

a) Inițierea învățătorilor în executarea ideii active.

b) Adaptarea și transformarea materialului de învățământ în sensul școlii active, în special în sensul ca mijloacele de învățământ să fie confecționate, după posibilitate, în comunitatea de lucru școlară.

4. *Crearea de ocaziuni pentru aplicarea ideii active cere:*

a) Organizarea sălilor de lucru, cu material și

instrumente necesare și destinarea de loc pentru formarea de grădini școlare.

b) Pregătirea învățătorilor pentru această activitate.

5. *Participarea școlărilor la lucrările în imediata legătură cu trebuințele școlii* presupune:

a) Sentimentul de responsabilitate pentru îngrijirea școlii și dependențelor ei să fie viu și la școlari și părinți, cari împreună cu învățătorii vor forma o comunitate pentru prosperarea școlii.

6. Când mijloacele pentru executarea învățământului activ nu pot fi procurate de comunitatea școlară, se vor interesa la aceasta și cercurile private în cât mai mare măsură.

În «*Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*» (Nov. 1924), dr. Troll arată principiile esențiale ale școlii active, principii cari au fost puse în discuția congresului pedagogic dela Eisenach din anul următor. Aceste principii sunt următoarele:

1. Reforma educației și instrucției, care se denumește cu termenul de «școală a muncii», nu cuprinde numai o schimbare a câtorva dispozițiuni cu privire la modul de organizare a școlii sau a metodei sau a didacticii, ci ea se întinde asupra întregii educații și asupra întregului învățământ.

2. În concepția școlii muncii, «munca» este înțeleasă ca activitate conștientă a școlarului pentru producerea de valori subiective și obiective, valori, cari se realizează prin activitatea proprie a școlarului.

3. Întreaga educație și întregul învățământ se statornicește pe temeiul muncii spirituale și corporale a școlarului. Nu orice muncă spirituală sau corpo-

rală este muncă în înțelesul școalei muncii, ci numai aceea, care are proprietatea de a țășni din interiorul școlarului, care poartă, cu alte cuvinte, caracterul spontaneității.

4. Această muncă este posibilă, numai dacă educația și învățământul se întemeiază pe dezvoltarea școlarului și numai dacă ține seamă de nevoile sale prezente (nu viitoare).

5. Cele mai felurite forme ale muncii umane ocupă un loc larg în școala muncii. Câștigarea de cunoștințe se realizează mai puțin prin comunicare, decât prin observare proprie, pipăire, cercetare, experimentare, așa dar nu prin primire pasivă, ci prin muncă și experiență proprie.

Munca manuală însăș trebuie să ajungă a se spiritualiză. De sigur, munca corporală are menirea să formeze anumite dexterități; însă câștigarea de reprezentări, influența asupra actului de voință, obișnuința cu răbdarea, exactitatea, curățenia și ajutorarea aproapelui sunt neasemănat mai importante.

6. Lecția se naște din problemele, pe cari cât mai mult cu puțință și le pun școlarii înșiși. Învățătorul are sarcina să păstreze ordinea trebuincioasă, să păzească de digresiuni și să dea, la trebuință, noi îmboldiri gândirii.

7. Evident, învățământul nu poate să aibă pe toate treptele caracterul de proprie activitate a școlarului. Se găsește un număr important de cunoștințe indispensabile, cari se opun întrebuițării principiului muncii și trebuiesc să fie oferite, să fie comunicate de către învățător.

Este asemenea o exagerare a principiului muncii, dacă se pretinde dela școlarii din clasele primare

numai muncă productivă. La aceasta sunt puțin capabili școlarii până la vârsta de 14 ani.

8. Activitatea proprie este astfel principiu formal al școlii active ¹⁾. Prin activitate proprie, școlarul trebuie să fie pregătit în vederea independenței și personalității. În felul acesta se poate realiza scopul școlii muncii, care, sub o veche formulă, se poate enunța astfel: prin activitate proprie la independență — sau educație în vederea formării de personalități morale libere.

În lucrarea tipărită de «*Leipziger Lehrerverein*» în 1918, se găsește pe larg expus punctul de vedere înfățișat de dr. Troll. Societatea învățătorilor din Leipzig a discutat în nenumărate rânduri problema școlii active și s'ar putea susține că înțelesul, pe care l-a dat această societate școlii active s'a impus în largă măsură. Și acest înțeles apropiindu-se de înțelesul școlii active integrale, suntem îndreptățiți a avea convingerea, pe care ne-am exprimat-o mai sus.

M'am ocupat întâiu de mișcarea pedagogică din Germania, ca fiind cea mai reprezentativă în această problemă.

Problema școlii active formează însă preocuparea principală și a pedagogilor din alte țări.

2. Astfel în Olanda, mișcarea activistă a fost bine marcată de Ligthart. Asupra personalității și operii

1) În acest chip privesc școala activă și alți autori, precum : E. Heywang, *Was ist Arbeitsschule ?* Ed. II. Langensalza, 1925 ; Fr. Weigl, *Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule*. Ed. IV Paderborn, 1925 ; J. Kühnel, *Drei Vorträge über Arbeitsschule, Sachunterricht und Deutsch*, Ed. II. Langensalza, 1925 ; J. Kühnel, *Schularbeit und Arbeitsschule*, Dresden, 1922.

marelui educator olandez ne informează *C. Huguenin*¹⁾ și *J. Gunning*²⁾.

Născut într'un mediu foarte modest, Ligthart și-a trăit copilăria în sărăcie; dar acest fapt nu constituie o tulburare pentru un copil — scrie educatorul olandez în ale sale fermecătoare «amintiri din copilărie»,— deoarece copilul are imaginația foarte dezvoltată, grație căreia el transformă realitatea cea mai săracă într'o vedenie minunată. A fost o întâmplare, care a făcut din Ligthart un învățător; și el și-a trăit toată viața în mediul popular al țării sale. Deatunci și-a închinat întreaga sa activitate școlii. A scris necontenit atât pentru învățători, cât și pentru părinți. A arătat că educația este o acțiune dela suflet la suflet și a cărei primă condițiune este încrederea, iubirea și respectul personalității copilului, calități pe cari el le-a posedat cu îmbelșugare până în ultima clipă a vieții, care s'a stins în Februarie 1916.

El stabilește o distincție între «ramurile reale» și «tehnice». Numește ramuri reale: geografia, istoria și intuiția, considerând pe cea din urmă ca temelie al întregului învățământ. Ea consistă în punerea în contact direct a copilului cu lumea, în mijlocul căreia va trăi: adică natura deoparte, societatea de alta.

Metoda intuitivă are de scop: 1) de a face cunoscut copiilor mediul înconjurător; 2) de a-i pregăti în chip natural pentru studiul obiectelor de învățământ, cari vor urmă (istoria, geografia, fizica, chimia, etc.); 3) de a-i face să înțeleagă raporturile între diferitele domenii ale naturii și vieții omenești.

1) *L'éducation* (Aprilie, 1924).

2) Jan Ligthart. *Sa vie et son oeuvre*. Avec une anthologie de ses écrits. Neuchatel, Paris, 1923.

Întâmplător, în timpul verii, se vor studia în deosebi, plecând de la grădina școlară, pământul și produsele Olandei; iar în timpul iernii se va trece în revistă o serie de industrii olandeze, cari decurg din produsele solului. Se vede cum concentrarea materiilor de învățământ, scumpă lui Ligthart, nu e artificială, ci pleacă de la lucrurile înșiși; și se înțelege cum geografia și istoria, limba maternă și calculul, și — în treptele mai superioare ale școlii — fizica și chimia se altoesc în chip natural pe intuiție, care e baza întregului învățământ. Programul lui Ligthart se repartizează pe 6 ani și e astfel întocmit încât fiecare an vine să îmbogățească și să aprofundeze cunoașterea mediului înconjurător.

În același timp, Ligthart a dat deosebită importanță dexterităților (citirea, ortografia, compunerea, calculul, desennul), pe cari le socotește indispensabile claselor populare.

Se ridică cu toată puterea împotriva concepției, care privește lucrul manual în școlile primare cu scop de a face meseriași. Pune un considerabil preț pe activitatea elevului; dar activitatea nu implică numai decât munca manuală. Un spirit poate să fie perfect activ ascultând o lecție, și poate să fie cu totul pasiv lucrând ceva cu mâinile. Adevărata activitate este în creier, iar nu în membre. Lucrul manual trebuie dar subordonat activității spirituale.

Ca și pedagogii moderni, Ligthart arată că izvorul activității stă în interes, pe care educatorul trebuie să-l deștepte.

Opera lui Ligthart a determinat, mai ales în Olanda și Belgia, un curent puternic în favoarea școlii active. Dar ceea ce-l ridică mai ales pe Ligthart este

caldul său apostolat, care a făcut pe unii să-l considere un al doilea Pestalozzi.

Activismul lui Ligthart se poate vedeà chiar și într'o mică lucrare a sa, tradusă în românește: «De vorbă cu copiii». ¹⁾

3. Asupra școalei active din *Belgia* ne informează *R. Lehmann*,²⁾ precum și *Ferrière*.³⁾ Cel care a dat un impuls puternic mișcării pentru transformarea școalei într'o școală activă a fost *Dr. O. Decroly*.

O fanatică iubire de copii îl făcù pe acesta să întemeeze în 1901 un institut de învățământ special, unde adună copiii anormali, pentru cari educația obișnuită din școale nu li se potrivea. Observațiile făcute de Decroly asupra acestor copii i-au arătat, cari sunt păcatele educației obișnuite și metodele de îndreptare.

Astfel a ajuns el la convingerea că orice școală trebuie să fie o instituție, în care să se manifeste activitatea proprie a copilului, o instituție, în care copilul să găsească multiple ocazii de dezvoltare spontană și de muncă plăcută. Dela 1907, laboratorul lui Decroly a devenit «școala pentru viață prin viață». Această școală, grație spiritului de jertfă al învățătorilor și părinților, se poate spune că azi a devenit un adevărat paradis al elevilor. Recunoscător operii săvârșite de Decroly, statul belgian l-a numit profesor de psihologia copilului la Universitatea din Bruxelles.

1) Biblioteca pentru toți. Trad. I. G. Marinescu.

2) *Neue Bahnen* (Februarie, 1924).

3) *L'école active*. Vol. I. Pag. 77.

Metoda Decroly este bine înfățișată și în lucrarea; A. Humăilde, *La méthode Decroly*. Neuchatel.

Titlul scrierilor lui Decroly arată câteva părți din programul său: «O școală în viață»; «Introducerea în activitatea intelectuală și motrice prin jocurile educative»; «Către școala reînnoită»; «O experiență de program cu activitatea personală a copilului». Revista «Școala nouă» face cunoscut învățătorilor și părinților scopul și mijloacele educației decrolyene.

Metoda sa are o bază psihologică. Multele observații făcute asupra copiilor între 6—12 ani l-au condus aproape la aceleași rezultate, la cari ajunseseră mai înainte: Dewey, Binet, Dr. Montessori și mulți pedagogi germani. Punctele principale ale sistemului său le-a înfățișat Decroly într-o revistă, și sunt următoarele:

1. Copilul, o ființă vie, trebuie să fie pregătit pentru viață într-o societate asemănătoare cu cea în care va intra.

2. Copilul este o ființă în devenire. La fiecare vârstă, are anumite înclinații, de cari trebuie să se țină seama. Activitatea spirituală a unui copil e determinată de vârsta sa, ale cărei interese variază neconținut.

3. Îmboldul cel mai puternic al copilului este îmboldul mișcării. În consecință, orice activitate a copilului trebuie să fie strâns legată de mișcare.

Din aceste temeuri, decurg urmările firești: școlarul până la vârsta de 12 ani trebuie să fie pus în contact zilnic cu natura și cu viața omenească, pentru a-l face să înțeleagă condițiunile existenței sale fizice și sociale.

Observația lumii concrete e prima serie de exerciții ale copilului. Aceste exerciții dau naștere altei serii de exerciții de expresie (lucru manual, desen, vorbire, scris); și în sfârșit a treia serie de exerciții

numite exerciții de asociație (în timp: istoria; în spațiu: geografia).

Programul e întemeiat dar pe interesele spontane ale copilului. Diferitele obiecte de studii se grupează în chip natural și formează ceea ce numește centre de interes (alimentarea, veșmintele, viața publică, casa părintească, etc.).

Insuș Decroly, cu unul din colaboratori, arată într'o broșură sistemul său educativ.¹⁾ Actuala organizație școlară, prin faptul că întrunește pe aceleași bănci copii cu diferite aptitudini, nu dă bune rezultate. În scopul de a face mai fructuoasă trecerea obligatorie a copiilor prin școală, autorii propun următoarele măsuri:

1. A supune pe copii la un triaj prealabil bazat pe examenul fizic și psihic al copiilor.

2. A creă secțiuni paralele pentru copiii slab doțai sau întârziați, acolo unde numărul școlărilor permite; a creă clase speciale pentru copiii anormali.

3. Numărul unei clase de copii normali să nu treacă de 30, al unei clase paralele de 20 și al unei clase de anormali de 12.

4. A modifică astfel programul, încât să se țină socoteală de evoluția intereselor la copii, de mecanismul gândirii lui, de condițiile locale, de capacitatea majorității, prin adaptarea unui program de idei asociate.

5. A modifică procedeele de învățământ ale învățului grad (6 ani), aplicând metoda centrelor de interes.

6. A da preferință exercițiilor și disciplinei, cari favorizează individualizarea și activitatea personală.

1) Dr. O. Decroly et G. Boon. *Vers l'école rénovée*. Paris 1921

În următorul tablou, autorii schițează criticile cele mai însemnate ce se aduc actualului sistem de educație practică și măsurile preconizate pentru îndreptarea lui.

Defecte.

1. Deloc sau foarte mică legătură între diferitele activități ale copilului.

2. Materie prea puțină în raport cu interesele fundamentale ale copilului și evoluției lor.

3. Prea multe lecțiuni cu subiecte și scopuri diferite.

4. Diviziunea obiectelor de învățământ, fără a ține suficient socoteală de procesul gândirii la copil.

5. Materia depășește în cea mai mare parte a obiectelor capacitatea de asimilare și de memorizare a majorității elevilor.

6. Predominanța obiectelor, cari se pot învăța prin metode verbale.

7. Exerciții, cari nu dau destul ocazia la activitatea personală, spontană a copilului.

Măsurile preconizate.

Aplicarea unui program de idei asociate, făcut de copil asupra sa și a mediului său (fizic și social).

Intrebuințarea metodei centrelor de interes.

Diviziunea obiectelor de învățământ ținând socoteală de marile funcțiuni psihologice: observația, asocierea și expresiunea.

Cantitatea de materie adaptată diferitelor grupe stabilite.

Preferința acordată metodelor intuitive, active și constructive.

Activitatea personală favorizată prin practica ocupațiilor manuale (diferite realizări în raport cu centrele de interes) și prin folosirea jocurilor educative.

4. În *Italia*, d-na *Dr. Montessori* a produs o mișcare puternică în favoarea școalei active.¹⁾

Idealul care inspiră metoda *Montessori* este idealul desăvârșirii individului într'o societate dornică să utilizeze toate puterile latente ale lui. Individul trebuie dezvoltat până la maximum în sensul însușirilor sale naturale, nu după un tipar uniform. Educația trebuie să formeze și să fortifice voința individului prin exercițiu și activitate personală. Mijloacele pentru a ajunge la acest scop sunt inspirate de principiile psihologice. Printre aceste principii psihologice câteva par a fi însăș baza metodei *Montessori*. Ele sunt următoarele: a) Activitatea și efortul sunt naturale omului și poate mai mult încă copilului. Copilul tinde către acțiune. Dacă îi punem la îndemână mijloacele de acțiune, îl facem fericit. Dacă această activitate e utilă, trebuința de mișcare, în loc de a crea desordine, crează muncă.

b) Activitatea nu-și produce roadele decât dacă e spontană și plăcută. Limita efortului e cu atât mai depărtată, cu cât interesul e mai mare. Copiii sunt capabili de o încordare de atenție intensă și chiar prelungită pentru ceace-i interesează pe ei, nu pentru ceace voim noi să-i intereseze. Adevărata forță este în viața ființei active; emulație, interes, recompense sau pedepse nu o crează, ci îi modifică numai direcția. Educația trebuie să se sprijine pe spontaneitatea copilului.

c) Orice achiziție psihologică: cunoștință, mișcare, nu are deplina sa valoare decât atunci, când a luat loc într'un mecanism; nu putem să citim decât atunci

1) v. *Dr. Maria Montessori, Pédagogie scientifique; Flayol, La méthode Montessori en action. Paris, 1923.*

când imaginile vizuale deșteaptă imediat și involuntar imaginile obiectelor corespondente și fac să se nască, în acelaș timp, mișcările reale necesare pronunțării lor. Nu putem să mergem, să sărim, să alergăm, decât atunci când mișcările musculare necesare acestor acțiuni se desfășoară fără a fi nevoie de a le prevedea și a le ordona; ceace nu se obține decât prin repetiție.

Copiii nu fac altceva la începutul existenții lor decât să câștige cunoștințe și puteri prin repetiții; sunetele pe cari le repetă cu atâta stăruință și plăcere, mișcările lor simple și în aparență fără scop au ca rezultat de a-i face stăpâni pe membrele lor și capabili de a vorbi. Dar orice câștig real și definitiv, fiind rezultatul repetițiilor, nu poate să fie decât încet. Inclineala copiilor mici e condiția progresului lor.

d) Personalitatea nu se desvăluie decât în libertate. Cum să se poată cunoaște gustul, aptitudinile, darurile personale ale copiilor, dacă toți sunt supuși aceluiaș regim, acelorași exerciții ?

Din aceste indicații rees câteva reguli de pedagogie practică, cari se aplică la toate exercițiile. Aceste reguli sunt următoarele :

a) Trebuie lăsat liber copilul să-și aleagă ocupația sau repausul sau să-l întrerupă când îi place. În școalele Montessori, mai ales la început, copiii înșiși aleg activitatea; și aspectul unei clase Montessori e acesta : așezați la mica lor masă, câțiva copii citesc, alții scriu, fac operațiuni, desemnează, etc., alții se plimbă prin clasă, alții construiesc câte ceva, alții, pușini la număr, contemplează sau dorm. Numai cântecul și gimnastica îi grupează pe toți la un loc.

b) Conducătoarea intervine cât mai puţin posibil în activitatea elevilor, niciodată însă pentru a impune o muncă sau un exerciţiu. Şi această necesitate de a nu-i corecta, de a lăsa pe copil să se desvolte prin propriile sale eforturi — după ce a fost pus în cele mai prielnice condiţiuni de dezvoltare — e tot ceace e mai greu de realizat pentru o institutoare. Cu toate acestea, conducătoarele de copii mici recunosc că acesta e principiul cel mai imperios al pedagogiei lor. Conducătoarea, evident, are rolul său. Dacă ea nu învaţă pe copil nimic din ceace el poate să înveţe singur, mărginindu-se numai de a-i pune la îndemână mijloacele necesare, ea trebuie cu toate acestea să-l înveţe tot ceace, fiind convenţional, nu poate să fie găsit de copil: forma şi sunetul literelor şi cifrelor, cuvintele ce arată obiectele, acţiunile, calităţile, etc.

c) Aproape întreaga educaţie e individuală; acest precept decurge din celelalte. Numai cântul şi gimnastica sunt colective. Cea mai mare parte din exerciţiile Montessori sunt în aşă chip combinate, încât copilul poate singur să cucerească ceace trebuie să câştige, şi poate deci să lucreze singur.

d) Conducătoarea trebuie să observe pe copii lucrând în toată libertatea. Studiul copilului, silit să săvârşească o activitate impusă, e insuficient. El seamănă cu studiul, pe care-l face naturalistul asupra unui fluture prins în ac.

În rezumat, a lăsa pe copii liberi, a-i ajuta cât mai puţin posibil, a-i lăsa să se exercite individual în condiţiuni prielnice şi a-i studia cu răbdare: iată regulile pe care d-na Montessori le dă educatoarelor.

Toate aceste principii inspirate de psihologie au

fost mult timp experimentate de d-na Montessori. Ea a condus multă vreme o școală de anormali și o școală de întârziați. Aceasta i-au dat puțința să pătrundă mai adânc viața sufletească a copilului și să-și statornicească o metodă proprie pentru copiii normali.

Copilul are în sine posibilitățile de dezvoltare ale viitorului său. Conducătoarea are rolul să aprindă în el focul sacru și ca vestala să împiedice de a se stinge. Scânteia vieții mai ales în prima perioadă poate să fie ușor stinsă prin ocupații impuse și silite. Dispărând spontaneitatea în această vârstă nu mai revine niciodată în viață, pură și impetuoasă. Asupra materialului întrebuințat în școlile Montessori nu mă voiu opri. Pe scurt, se poate spune despre el că are două calități esențiale: e foarte variat și gradat.

Deși sistemul Montessori nu este nou, cu toate acestea se recunoaște meritul d-nei Montessori, de a-și fi dedicat viața lumii celor mici și propagandei sistemului său. Principiile, precum se poate vedea clar din rândurile de mai sus, nu sunt noi. Dela Montaigne începând, ele se găsesc mai mult sau mai puțin la toți pedagogii și la toți psihologii. În mare parte nou este materialul de educație. Acest material însă nu constituie ceva definitiv. El variază la fiecare școală după puterea de ingeniozitate a conducătoarei. Dealtfel nici nu este bine să se generalizeze și să se fixeze. Mai ales alte popoare nu-l pot împrumuta *tale quale*. Fiecare popor are gusturile sale proprii, darurile sale specifice. Materialul trebuie să corespundă acestora, pentru a fi eficace. De aceea nici n'am stărut asupra lui.

O altă critică, mult mai importantă, e de natură să ne micșoreze entuziasmul față de acest sistem. Temeiul sistemului Montessori e principiul libertății. O personalitate nu se poate forma decât într'o atmosferă de libertate. Să facă copilul ce vrea și cât vrea, susține d-na Montessori. Credința sa optimistă asupra naturii umane o conduce neapărat aci. Practica zilnică face însă pe educator să fie mai sceptic. Copilul nu este un înger. Păcate ereditare îl fac de cele mai multe ori să fie inactiv și indisciplinat. Formarea bunelor deprinderi este și operă de constrângere. Educatorul are să lupte împotriva tuturor demonilor, cari micșorează strălucirea îngerească a sufletului uman.

Orice critică s'ar aduce sistemului Montessori, o deie însă se afirmă în chip lămurit, și anume: ideia de a se da puțină copilului să-și cultive toate însușirile. Aceasta ne dă dreptul a conchide că și sistemul Montessori tinde către concepția integralistă.

Aceeaș concepție dealfel rezidă și la baza noii reforme școlare întreprinsă de Gentile în 1923. In această reformă, găsim vădită tendința de a se depărta cât mai mult de concepția materialistă prin intensificarea studiilor umaniste.

5. Mișcarea pentru școala activă în *Franța* este destul de accentuată, și mai ales este accentuată direcția școalei active integrale. Dealfel este și firesc. Școala activă în *Franța* are o tradiție veche. Descartes, Montaigne, Rabelais și mai ales Rousseau i-au indicat drumul. Iar în timpul din urmă, Binet, Demolins, Bertier, Fontègne, Paul Lapie, Blangueron, Cousinet, Cellèrier — pentru a aminti numai

pe cei mai însemnați — au dus mai departe opera începută de predecesorii lor.

Demn de remarcat este că școala activă în Franța e desemnată mai ales sub numele de școală nouă. Termenul dat de Demolins, influențat de pedagogul englez Cecil Reddie, s'a impus. Școala creată de Demolins poate intra tot așa de bine în curentul școlii în aer liber, precum și în curentul școlii active, dacă o privim din puncte de vedere deosebite.

«Cel mai bun sprijinitor al sfaturilor morale, scrie Demolins, e o viață activă, care creează un leac energic printr'o binefăcătoare oboseală fizică, în timpul zilei, printr'un somn profund în timpul nopții. Lucrările manuale, jocurile, cari pun toate membrele în mișcare au efecte moralizatoare mult mai hotărâtoare decât cele mai bune sfaturi, cari intră pe o ureche și ies pe alta.»¹⁾

Demolins nu nesocotește nici educația intelectuală a copilului, deși, ca un ecou al sistemului anglo-saxon, nu o prețuește în destul. Cu toate acestea, opera lui Demolins, inspirată fiind de un puternic suflu idealist, se apropie de concepția școlii active integrale.

Tot astfel și *Blanguernon*. «Trebue ca școala populară, scrie Blanguernon, să aibă despre viață concepțiunea cea mai exactă și cea mai înaltă; ca ea să aibă tendința nu numai de a se adapta acesteia, dar și de a o face să crească. Ea trebue să deștepte, să nutrească, să stimuleze toate facultățile copilului; să-l crească pentru o existență sănătoasă, nobilă și cuceritoare, dându-i încrederea în viață, voința și speranța de a lucra astfel încât să înflorească pen-

1) Dr. Demolins. *L'éducation nouvelle*. Pag. 82.

tru el însuși și pentru alții, toate puterile de veselie și frumusețe». ¹⁾

Blanguernon ne vorbește cu admirație despre frumoasele excursii făcute de școalele din Haut-Marne, fără cărți, fără caete, fără rigiditatea programului, în natura vie, largă, liberă și fermecătoare.

«Elevul trebuie să meargă în natură pentru a observa lucrurile și ființele în mediul lor de traiu și în cadrul lor, pentru a descoperi relațiile dintre pământ și oameni». (p. 226).

Clar se exprimă și în privința altor puncte. Astfel în privința metodei active: «să deschidem calea copiilor noștri, și după aceea să-i lăsăm să meargă; noi suntem conducători de suflete libere, nu conducători de orbi.» (p. 104).

În privința conducerii de sine: «Democrația nu e bună, decât dacă ea e o cooperatie de voințe luminate și libere» (p. 102). «Disciplina liberă, aceasta e cea pe care educatorii se străduiesc s'o aplice». (Pag. 107).

Dar atitudinea idealistă a lui Blanguernon se vede clar din rândurile următoare: «Rolul nostru este nu numai de a instrui, ci de a educa. Trebuie să deschidem sufletul copiilor noștri pentru frumos și bine, să facem să încolțească în inimile lor tinere simțul idealului». (Pag. 149).

«Copilul ese din școală cu trebuința de a vedea însăși lucrurile, și aceasta prepară și pentru viața practică. Nu e vorba de specializare, ci de o pregătire largă, care face pe copil capabil să cunoască țara și mediul în care va trăi. (Pag. 227).

În Franța, și aceasta trebuie remarcat, nu găsim

1) Ed. Blanguernon. *Pour l'école vivante*. Paris, 1913. Pag. 1.

niciun pedagog, care să privească lucrul manual ca obiect de învățământ central. Astfel, pentru a face încă o dovadă de text, Cellérier, după ce arată importanța lucrului manual, adaugă: «activitatea corporală, paralelă cu cea spirituală, va constitui unul din fundamentele educației morale». ¹⁾ Iar în altă parte: ²⁾ Să nu cădem în extremul opus. Sunt necesari și oamenii de gândire, și poate chiar mai mult, ca cei de acțiune. ³⁾ Acțiunea nu e totul. Trebuie ca voința să fie luminată de instrucțiune. Lucrările manuale nu pot să dea totul. Va fi nevoie să revenim de multe ori la profesor sau chiar și la carte... la oribila carte!

Mai ales în anii de după războiu, școala activă franceză și-a afirmat caracterul ei integralist. Astfel *Autin, Wilbois, Lapie* — în operele citate în cursul lucrării,—precum și *G. Hersent*, într'unul din studiile sale, susțin că scopul educației este de a desvoltă în chip integral facultățile copilului în vederea unei mai mari productivități și unei adaptări cât mai ușoare în viață.

Dar o lucrare franceză, în care se tratează problema noastră în chip special, este aceea a lui *J Fontègne*, «*Manualisme et éducation*» (Paris, 1923).

Scopul școlii, după Fontègne, este de a face o educație armonică. Să repunem în cinste clasică trinitate pedagogică: cap, mână și inimă; forța teoretică, practică și poetică; știința, putința și voința; cunoștința, acțiunea, simțirea; adevărul, frumosul și binele; știința, viața și arta. Școala nu trebuie să

1) Cellérier. *L'éducation de la volonté*. L'année pédagogique. 1913. Pag. 35.

2) Cellérier. *Op. cit.* Pag. 32—36.

3) E vorba de activitatea din lumea din afară.

fie despărțită de viață. Ea trebuie să țină seamă de aspirațiile prezente ale copilului și de nevoile viitoare ale lui. Între școală și viață, între școală și societate trebuiesc stabilite strânse legături, și mijlocul cel mai bun pentru aceasta este munca, susține Fontègne, și anume munca manuală. Lucrul manual trebuie pus la baza unei educații armonice. Acesta va forma pe producătorul de mâine în muncă, prin muncă și pentru muncă. Intuiția prin muncă e mult mai prețioasă, decât intuiția căpătată numai prin celelalte simțuri. Copilul va descoperi cunoștința prin muncă, nu i se va da de-a gata. Prin întrebuintarea mâine, omul s'a ridicat deasupra viețuitoarelor. Nu trebuie să se renunțe nici azi la serviciile, pe care ea le poate aduce rațiunii.

Dar oricâte pagini frumoase închină Fontègne valorii muncii manuale, cu toate acestea susține hotărât că lucrul manual trebuie admis în școală numai ca principiu de învățământ. Nu trebuie să se urmărească de a se da elevului din școala primară o meserie, ci munca manuală va fi mijlocul indispensabil pentru educația armonică a individului.

Apropiindu-se de concepția integralistă în unele capitole ale lucrării sale, Fontègne se depărtează în altele. Faptul este explicabil prin influența, pe care o exercită asupra sa funcțiunea, ce ocupă, de director al serviciului de orientare profesională din Alsacia și Lorena.

La ceilalți autori însă «idealismul activ» se păstrează neturburat dela începutul până la sfârșitul lucrărilor sau articolelor de revistă.¹⁾

1) În deosebi în revista «L'éducation», pusă sub direcția lui Bertier, se găsesc deseori articole privitoare la școala activă. Vezi mai ales numerile speciale dedicate acestei probleme în anul 1923, No. 5, 6, 9.

Și eră firesc să se impună această notă într'o țară unde s'au născut idealurile mari și generoase, cari, secole de-a rândul, au fost germeni de frământări și de transformări profunde în întreaga Europă.

6. Ne-am așteptă ca în *Elveția*, țara în care fiul ceasornicarului dela Geneva a văzut lumina zilei, și unde a strălucit activitatea fructuoasă a celui mai mare prieten al copiilor și poporului de jos, să găsim marcată dela început concepția integralistă a școlii active, în spiritul lui Rousseau și Pestalozzi. Nu s'a întâmplat însă astfel. Mișcarea în favoarea școlii active a început printr'o mișcare în favoarea lucrului manual. Această mișcare a fost provocată și susținută de doi pedagogi: *R. Seidel* și *Ed. Oertli* din Zurich.

Atât primul, cât și cel de-al doilea, fără a fi influențați de Kerschensteiner, după cum ei înșiși susțin, au ajuns la o concepție asemănătoare. Intre lucrările mai însemnate ale lui *R. Seidel*, notez: «Die Schule der Zukunft, eine Arbeitsschule» (Zurich, 1909) și «Arbeitsschule, Arbeitsprinzip und Volksbildung» (Zurich, 1910).

Omenirea, scrie Seidel, nu a aflat natura metalelor, și a tuturor celorlalte lucruri prin intuiție, ci prin muncă. Intuiția nu ne spune că fierul e fuzibil, ductibil, maleabil, ci munca. Intuiția nu ne învață să cunoaștem interiorul pământului, ci munca de construcție a minelor și a tunelelor. Intuiția nu ne învață să clădim vapoare, drumuri de fier și baloane, ci munca manuală.

Acî am putea obiecta lui Seidel că intuiția, chiar după Pestalozzi, trebuie făcută pe calea cât mai multor simțuri, deci și pe calea simțului tactil. Și

în acest caz, intuiția ne poate da, ea singură, ceea ce Seidel susține că ne dă numai munca manuală.

Dar valoarea muncii manuale nu este numai aceasta, susține Seidel, ci munca manuală are și o valoare morală și socială — și aci se apropie de Kerschesteiner.

În acelaș sens scrie și *Oertli*. Mă refer la una din lucrările sale: «Das Arbeitsprinzip in der Volksschule» (Zurich, 1912). Activitatea manuală trebuie să primeze orice altă activitate în școala populară, scrie *Oertli*. Școala populară are scopul să pregătească pentru viață. Și cum în viață majoritatea celor ce trec prin școala populară săvârșește o muncă manuală, dela ea trebuie să se plece în școala populară și ea trebuie să fie fundamentul activității școlare. Întreaga activitate școlară este repartizată în jurul muncii manuale, ordonată după anumite centre de interes: casa părintească, vecinătățile casei părintești, munca în cele patru anotimpuri, locul de naștere, județul, patria, continentul și pământul.

În ultimul timp, se remarcă și în Elveția accentuarea concepției integraliste. E destul să amintesc strălucita activitate, ce se desfășoară la Institutul J. J. Rousseau, înființat în anul 1914, unde fac cursuri și experiențe o întreagă pleiadă de reprezentanți ai școlii active integrale, precum și articolele scrise în două din cele mai bune reviste elvețiene, pe cari le-am consultat: «*Pour l'ère nouvelle*» din Geneva și «*L'éducateur*» din Lausanne.

O dovadă convingătoare o găsesc și în cea mai recentă lucrare publicată cu privire la școala activă a lui *Ad. Ferrière*, din care reproduc numai câteva pasagii. S'a spus, scrie *Ferrière*, că școala activă ar fi pragmatistă. Acest termen însă trebuie înțeles

În sens larg, «Activitatea economică nu va primă niciodată activitatea spiritului, nici aceea a mâinilor pe a inteligenții. Ea nu va condamna rațiunea să fie servitoarea voinței — ancilla voluntatis — și dacă pune acțiunea disciplinată și conștientă pe deasupra tuturor, nu uită că forma cea mai înaltă a acțiunii e activitatea gândirii. Rațiunea nu trebuie să consimtă de a servi voința decât cu o condiție: anume ca voința să se pună întru totul în serviciul spiritului».¹⁾

Iar în altă parte găsim: «școala activă nu este antiintelectuală, ci antiintelectualistă»²⁾.

Și, în sfârșit, în ultimul său volum, tipărit în 1924, Ferrière spune clar că e bine să ne reamintim în orice moment că ceiace trebuie să primeze în școala activă nu e lucrul manual, care e numai un mijloc pentru realizarea scopului: de a face să crească puterea gândirii și a voinței tânărului individ, de a face să predomine spiritul, iluminat de rațiune și de conștiință, asupra tendințelor obscure, materiale și egoiste ale naturii umane inculte.³⁾

7. În *Suedia*, mișcarea pentru școala activă a fost ațâțată în ultimul timp de *Ellen Key*. În faimoasa sa lucrare: «Le siècle de l'enfant», care a apărut acum 26 de ani, Ellen Key cere cu înflăcărare să se respecte ființa copilului ca pe o adevărată «majestăte». Deoarece numai în libertate se poate dezvoltă omul întreg. Libertatea și dezvoltarea stau într'un raport direct: cu cât mai mare este libertatea, cu atât mai mare e și dezvoltarea. Sentimentul

1) Ad. Ferrière. *L'école active*. Vol. I. Pag. 7.

2) *Ibid.* Pag. 6.

3) *Ibid.* Vol. III. Pag. 165—166.

de independență nu se poate stimula decât printr'o educație liberă. Prin astfel de educație, cunoștințele nu vor fi dobândite în dauna spiritului de observație și spontaneității. Educația făcută prin activitate proprie nu numai că nu turbură fericirea copilului, pentru care scriitoarea suedeză are un adevărat cult, ci îl pregătește și pentru viață.

Deși individualismul său este exagerat, cu toate acestea trebuie remarcat că Ellen Key e alături de pedagogii direcției integraliste, prin faptul că se ridică împotriva industrialismului vremii sale, ce sufocă ființa umană și cere o educație, care să înobileze toate aptitudinile naturale ale unui copil.

Tot în Suedia, mai avem de remarcat *Slöyden*, o mișcare pentru intensificarea lucrului manual. Deși are oarecare coloratură utilitaristă în practică, susținătorii acestui curent afirmă însă în teorie că lucrul manual nu e privit drept scop, ci un instrument de cultură generală, exercitând atenția și rațiunea, și tinzând la dezvoltarea armonică a tuturor facultăților copilului.¹⁾

Pentru teza, pe care o susținem acum, trebuie reținută *tendința* sistemului.

8. Asupra școlii active în *Anglia*, mă folosesc de cartea lui *Demolins*: «In ce constă superioritatea Anglo-Saxonilor». Școala d-rului *Reddie* din *Abbstsholme* și a lui *Badley* din *Bedales* se apropie într'o oarecare măsură de școala activă prin cultivarea spontaneității copilului, a lucrărilor manuale, a mișcării în aer liber, etc., dar nu este, propriu vorbind, o școală activă integrală, de oarece

1) Vezi «*Le Slöyd suédois*», de *Fontègne* în «*Manualisme et éducation*», pag. 143 și urm.

pune foarte puțin preț pe activitatea intelectuală, lăsând astfel nedesvoltată o funcțiune de mare însemnătate pentru genul uman. Ceiace-l face pe Demolins să aprecieze această școală e, de sigur, sentimentul de reacțiune împotriva școalei franceze raționaliste. În școala întemeiată de el la Roches după modelul englez, se observă aceleași scăderi. De-aceea am și socotit «școala nouă» — termen cu care se demarcă aceste încercări — ca un curent oarecum distinct de al școalei active, de care, evident, se apropie în multe puncte.

Important de relevat este accentuarea principiului «conducerii de sine» a școlărilor dela vârsta de 14 ani înainte.

Privit în genere însă sistemul de educație englez este întemeiat pe principiul utilității. Invățământul, care prevalează, în Anglia — ca și în America — este cel profesionist. Singura țară — alături de Statele Unite ale Americii, despre al cărui sistem ne-am ocupat mai pe larg în capitoul precedent, — ce nu poate intra în concertul țărilor, ai căror pedagogi și sisteme urmează concepția școalei active integrale. Prin considerente de rasă, istorice și geografice, desigur că ne putem explica sistemul anglo-saxon. Acesta este un motiv serios, care ne determină să avem o atitudine rezervată față de el.

9. Școala activă, de sigur, s'a afirmat, cel puțin în teorie, în mai toate țările europene. Voiu spune numai câteva cuvinte despre școala activă din *Ceho-Slovacia*. Mă folosesc de lucrarea lui J. Mauer: «*L'enseignement dans la république Tchecoslovaque*» (Praga, 1920). La Praga există un mare institut pedagogic «*I. A. Komensky (Comenius)*», unde se fac numeroase studii și cercetări pedagogice.

Mișcarea pentru înlăturarea intelectualismului din școale s'a început încă din anul 1880 de către Ioseph Ulchla, urmat de Cerny și Mrazik. Tendința mișcării eră să întemeieze educația pe aptitudinile psihice ale copilului și ale poporului ceh, în vederea satisfacerii nevoilor practice ale vieții. Mișcarea aveà pe vremea aceea mai mult un caracter naționalist, decât pedagogic. După războiu, mișcarea a devenit pur pedagogică. Congresul pedagogic ai institutorilor Ceho-Slovaci a adoptat, între altele și următoarele puncte:

«Instrucția generală și cetățenească fundamentală trebuie să fie dată în școlile primare, cari sunt obligatorii, gratuite, libere și corespunzătoare cât mai mult intereselor naționale.

E necesar să se dea elevilor o educație armonică, cu alte cuvinte să li se exercite nu numai memoria și judecata, ci să li se înobileze sentimentul, întărindu-le voința și agerindu-le simțurile.

Educația națională ceho-slovacă are să satisfacă trebuințele psihologice și biologice ale națiunii. În-sușirile psihologice și caracterul nostru național cer ca educația să nu se limiteze numai la învățământ, ci să se îngrijească, de asemenea, să înobileze voința și sensibilitatea. De-aceea educația națională trebuie să se întemeieze: *a)* pe principiul educației fizice; *b)* pe principiul învățământului educativ; *c)* pe principiul înălțării sentimentelor prin observația naturii, a manifestărilor sociale și a operilor de artă; *d)* pe principiul educației voinței prin muncă manuală practică.

Precum se vede din cele câteva rânduri, cari sintetizează principiile de temei ale educației ceho-slovace, ne putem de seama că și pedagogia vecinilor

noștri dela Nord se afirmă tot pentru concepția integralistă a școlii active.

III. Concluzii. Din datele bibliografice de mai sus, reiese în chip clar concluzia că pedagogia școlii active, nu numai că înclină, dar se manifestă în mod hotărât, în marea ei majoritate, pentru concepția integralistă. În toată luptea pentru fixarea unei atitudini, am întâlnit și exagerări. Exagerările sunt câteodată necesare. Sunt necesare oricâte ori spiritele, rutinate de practica școlară invariabilă, trebuiesc să fie desmorțite.

Procesul acesta de punere în contraste isbitoare, trebuie însă să înceteze, de îndată ce înviorarea s'a produs. Altminteri se trece dintr'o extremă într'alta, și nu se poate înfăptui niciun progres. Mai ales pe domeniul educației, trecerea bruscă dintr'un sistem într'altul este dăunătoare. În materie de educație nu numai teoria decretează valoarea unui sistem ci și practica. Un sistem justificat științificește trebuie să fie practicat în mai multe școli de experimentare înainte de a se încercă generalizarea lui.

Școala activă s'a experimentat în mod larg în alte țări, și într'o oarecare măsură și la noi. ¹⁾ Din experimentări iese întărită — ca și în teorie — tot concepția integralistă a școlii active. La congresul internațional de educație nouă ținut la Calais în 1921, unde pedagogii diferitelor țări au înfățișat rezultatele date de experimentarea metodelor noi, s'au adoptat mai multe principii, cari se găsesc în concepția școlii active integrale.

Aceste principii sunt următoarele:

1) Asupra școlii active în România, vezi ultima parte.

«1. Scopul esențial al întregii educații este de a pregăti pe copil să voească și să realizeze în viața sa supremația spiritului; ea trebuie deci să urmărească a păstra și a desvoldă în copil energia spirituală, oricare ar fi de altfel punctul de vedere din care se plasează educatorul.

2. Ea trebuie să respecte individualitatea copilului. Această individualitate nu poate să se desvolte decât printr'o disciplină, care să ducă la liberarea puterilor spirituale, cari sunt în el.

3. Studiile și, în genere, pregătirea la viață trebuiesc să dea curs liber intereselor înăscute ale copilului, adică acelor, cari se deșteaptă spontan la el și cari își găsesc expresia în activitățile variate de ordin manual, intelectual, estetic, social, etc.

4. Fiecare vârstă are caracterul său propriu. Se impune deci ca disciplina personală și disciplina colectivă să fie organizate de copiii înșiși cu colaborarea educatorilor; ele trebuie să tindă a întări sentimentul responsabilităților individuale și sociale

5. Intrecerea egoistă trebuie să dispară din educație și să fie înlocuită prin cooperare, care învață pe copil să pună individualitatea sa în serviciul colectivității.

6. Coeducația cerută de ligă, — coeducație, care înseamnă totdeauna instrucție și educație în comun — exclude tratarea identică impusă celor două sexe, dar cere o colaborare, care dă libertate fiecărui sex de a exercita liber asupra celuilalt o influență binefăcătoare.

7. Educația nouă pregătește, în copil, nu numai pe viitorul cetățean capabil de a-și îndeplini datoriile sale către cei de aproape ai săi, către națiunea

sa, și către umanitate în totalitatea ei, ci și ființa umană conștientă de demnitatea sa de om». 1)

La această concepție integralistă ne duce, precum am văzut, și știința și practica făcută în alte țări. Nu încapе îndoială că datele științifice, având o valoare universală, vor da și școlii active în România caracterul integralității. Și dacă se va face dovada că ideia școlii active a evoluat și la noi în această direcție, atunci nimic nu ne mai stă în cale pentru a ne dedica ei cu convingere.

1) Ad. Ferrière. *L'école active*. Vol. II. Pag. 366—367,

III

Principiile școalei active

CAP. I

Principiul activității proprii

I. Insemnătatea principiului activității proprii. — II. Spontaneitate și efort. — III. Metoda activă pe diferite domenii de educație.

I. Insemnătatea principiului activității proprii. Principiul cel mai important, care formează punctul luminos în cuprinsul noțiunii de școală activă — și asupra căruia voiu stăruî mai mult, — este principiul activității proprii. Metoda, care provoacă această activitate, pe orice domeniu al educației s'ar aplică: educația fizică, intelectuală, morală, poartă numele de metodă activă. În afară de scop, care e acela al formării personalităților morale, metoda activă e criteriul, prin care putem cunoaște dacă o școală este sau nu «activă». Am arătat, în deosebi în fundamentul istoric, cum principiul activității proprii și al metodei active s'a afirmat dela un timp neconținut. Voiu adăuga acum alte câteva date.

Barth ne arată că și în morala antică: la Plato, Aristot și Stoici, principiul activității eră considerat

ca singurul în măsură să procure fericirea.¹⁾ Iar în timpurile moderne, începând dela Descartes, activitatea proprie a fost considerată ca singurul mijloc de a desăvârși viața sufletească. Așa, între alții, iată ce spune Salzmann: «Construirea proprie... e o ocupațiune atât de plăcută și folositoare, încât o consider ca o trebuință indispensabilă pentru toate institutele, unde au să se educe copiii în mod rațional și să li se arate și să li se ofere ocaziune de a construi ei înșiși».²⁾ De asemenea *Diesterweg* spune hotărît: «Maestru al educației este acela, care știe să conducă pe școlar spre activitate proprie». Iar în altă parte: «Educația, pe care o primește un om poate fi socotită împlinită, când el este așa pregătit încât are putere și voință să se conducă singur în viață și cunoaște și mijlocul de a trăi această viață ca individ și de a influența asupra comunității. Și aceasta este rezultatul activității proprii».³⁾ Iar *Geisel*, după ce vorbește de marea însemnătate a independenței în viața familială, profesională, cetățenească, politică, etc., se întreabă care e mijlocul de căpetenie pentru a forma oameni independenți, și găsește ca și *Diesterweg*, ca și mulți alții, că acest mijloc este *activitatea proprie*.

Nu este nevoie de multe cuvinte, pentru a se arăta cât de mare este importanța aplicării acestui principiu în școlile statelor democratice de astăzi. Pasivitatea eră, poate, potrivită pentru formarea de cetățeni trebuincioși statelor despotice. Statelor democratice le trebuiesc cetățeni activi, lucru care nu se

1) P. Barth. *Die Elemente*. Pag. 14.

2) C. Salzmann. *Cărticica Furnicilor*. Pag. 79.

3) *Diesterweg. Oeuvres choisies*. Trad. Paris.

poate face înăbușind instinctul de activitate proprie al școlărilor. Incât educația pentru o viață autonomă și activă nu se poate face decât prin activitate proprie.

Kerp,¹⁾ arată că tendința către activitate nu se poate afirmă decât dacă în educația școlărilor se observă ca raportul dintre primire și creare, luare și dare să fie foarte strâns. Dacă primirea întrece crearea, atunci instinctul de activitate proprie este turburat. Și cea mai mare primejdie, în școală, este să predomine primirea, adică pasivitatea, lucru ce se întâmplă foarte des în școalele trecutului și se mai întâmplă încă și azi. Primirii, trebuie să-i urmeze crearea cu necesitatea unei legi.

Și un alt autor, *Delon*, susține același lucru spunând că «o educație care nu prepară pe copil pentru acest dublu rol — a asimilă și a produce — care nu tinde să facă din el, totdeodată, un gânditor și un lucrător, în sensul cel mai larg al cuvântului, o ființă inteligentă și o ființă activă, este o educație incompletă și sterilă».²⁾

Omul simte nevoia să-și exteriorizeze ideile și sentimentele, pe cari le stăpânește în adevăr — și nu sunt în stăpânirea sa decât acelea ce le primește prin propria sa activitate. În creația unui om, se reflectă întreg sufletul său. «Omul trăește și se desvoltă cu opera sa».

II. Spontaneitate și efort. Pentruca activitatea proprie a școlărilor să poată fi provocată, educatorul va avea grije ca ori de câteori prezintă elevilor ocazie de lucru, acesta să corespundă puterilor și

1) Vezi *Kerp. Op. cit.* Pag. 17 și urm.

2) *Delon. Méthode intuitive.* Vol. I Pag. 3.

intereselor elevului, așa încât activitatea lui să aibă cât mai mult cu putință caracterul *spontaneității*. Nu activitatea silită, ci activitatea spontană face ca sufletul să crească.

Spontaneitatea însă nu alungă efortul. Și trebuie să se spună aceasta cu hotărîre, fiindcă se găsesc pedagogi — puțini la număr de-altfel — cari recurg la tot felul de «dulcegării pedagogice», sub cuvânt că numai în acest chip se provoacă și se întreține activitatea spontană. Școala activă integrală nu elimină efortul, dar nici nu apelează la mijloace artificiale pentru a produce interesul. Școala activă pune preț pe *efortul spontan*, efortul, pe care fiecare elev și-l impune lui însuș, atunci când activitatea corespunde puterilor și intereselor sale. Efortul spontan este singurul în măsură să fortifice sufletele și să le pregătească pentru lupta vieții. «Insuș Jupiter, pentru a creă pe Minerva, a trebuit să recurgă la ciocanul lui Vulcan. Orice naștere e dureroasă.... Ceiace caracterizează efortul e lupta, conflictul, chinul, pe care îl are cineva, pentru a-și concentra gândirea și a-i păstră direcția».¹⁾

Să reflecteze oricine asupra propriei sale experiențe și va vedea că niciun progres sufletesc nu poate realiza fără efort. Incât scopul principal al metodei active nu este de a înlătură efortul elevilor, ci de a le provoca activitatea spontană, care, în desfășurare, nu se oprește de îndată ce se ivesc piedici.

Tendința de a înlătură elevilor orice piedică nu le creiază nici posibilitatea de satisfacții. Adevărata

1) Paul Bernard. *Comment on devient un éducateur*. Paris. 1921. Pag. 43—44.

satisfacție nu se obține decât prin truda de a învinge dificultățile.

Cu cât truda într'o activitate voită este mai mare, cu atât și satisfacția lucrului împlinit. Acesta e un adevăr psihologic comun, pe care pedagogia nu-l poate ignora.

Oricum am privi această problemă: fie din punct de vedere al individului, fie din punct de vedere al necesităților sociale, reese clar însemnătatea acelei activități proprii, spontane, care nu exclude efortul. Școala va oferi elevilor multiple ocazii de activitate proprie, în cari se împletesc efortul cu plăcerea. Educatorul va avea doar rolul să pună elevii pe drumul activității corespunzătoare puterilor lor, să le dea instrumente de luptă sau să-i provoace pe ei să le construească, și să-i lase pe ei înșiși să desăvârșească lucrarea, oricâte eforturi ar cere aceasta. Fiindcă efortul, oricât ar fi de mare, întreține neconținut plăcerea, dacă nu depășește puterile copilului.

III. Aplicarea metodei active pe diferite domenii de educație. Metoda activă se aplică, precum am spus mai sus, în orice domeniu de educație.

În *educația fizică*, aplicarea metodei active nu oferă dificultăți, dacă ținem seama de tendința copiilor, afirmată din belșug, pentru joc și mișcare în aer liber.

Dr. Mosso își începe lucrarea sa: «Les exercices physique et le développement intellectuel», arătând că jocul este mai vechiu decât istoria. Inceputul lui e socotit în timpurile preistorice. Poporul elin este cel dintâiu, care a căutat să organizeze jocul. Jocurile pitice, spune legenda, au fost instituite de Apolo. Castor, Polidor, Peleu, Hercules sunt amintiți de

mituri ca victorioși la jocuri. Din acestea au ieșit renumitele jocuri olimpice, de cari este legată istoria neamului grecesc.

Cine cercetează istoria civilizației omenеști observă că jocul și munca formează cele două fețe ale activității umane. Iar cercetările pedagogilor și psihologilor, precum și observațiile oricărui educator dovedesc că jocul e activitatea de căpetenie, pe care o săvârșesc copiii mai ales în prima perioadă din viață.

În fundamentul biologic am văzut că jocul are menirea să pregătească corelațiile organice, pe cari se înalță edificiul activității sufletești mai superioare, în afară de faptul că el împacă trebuința de mișcare a copilului.

Și pe deasupra, jocul are un răsunset puternic și în viața sufletească.

Tot astfel, pentru împăcarea nevoii de mișcare a copilului, contribuie gimnastica, excursiile și munca manuală.

În educația fizică activă, se pune preț deosebit pe deprinderea copilului cu curățenia corpului, a hainelor, a clasei și a casei părintești, a ținutei în bănci, a mersului, etc. Dacă învățătorul sau dirigintele clasei nu se mărginește să facă numai lecții de igienă, sau comentarii asupra importanței ei, ci supraveghează cât mai des pe elevi și-i îndeamnă să înfăptuească regulele de igienă, atunci se câștigă, în adevăr, deprinderea, care durează tot timpul vieții.

În alte țări sunt societăți, cari fac propagandă mai ales printre copiii din școale pentru a căpăta simțul de igienă prin deprindere.

O laudabilă încercare face la noi «*Crucea Roșie a Tinerimii*».

Să cercetăm, pe scurt, cum s'ar putea aplica metoda activă în *educația intelectuală*. Știm încă dela Descartes că fiecare forță se exercită prin funcțiunea ei proprie. Educația intelectuală se face prin exercitarea forței de gândire. Așa fiind nu vom apela la rațiunea elevilor, decât atunci, când aceasta este pe deplin pregătită prin numeroase intuiții și asocieri între reprezentările lor. Dar chiar atunci nu vom avea în vedere îngrămădirea de cunoștințe, ci numai exercitarea rațiunii cu un material mai redus. Aplicarea metodei active nu ar fi cu puțință, dacă am avea în vedere cantitatea cunoștințelor, iar nu direcția — după cum se exprimă Descartes — pe care acestea o pot da spiritului. Cu puține cuvinte s'ar putea spune că principiul fundamental în educația intelectuală este *cultura formală*, care impune educatorului de a se feri să încarce mintea copilului cu un bloc de cunoștințe, păstrate de memorie și menite să devină capitalul mort al conștiinței. Verbalismul și papagalicismul nu se pot strecură în școala activă. «Marea artă a educatorului — spune Diesterweg — este nu de a vorbi, ci de a face să se vorbească». ¹⁾ Și mijlocul esențial, pe care educatorul îl are la îndemână pentru dezvoltarea gândirii este întrebarea socratică. «Întrebarea — mai ales cea inventivă sau socratică — are de scop de a ațâța, a conduce, a susține *efortul personal* al elevului». ²⁾

Metoda activă cere dar ca învățătorul să renunțe la plăcerea de a *expune* lecția, ori câte ori elevii sunt în stare să găsească ei înșiși cunoștințele. Dar

1) Diesterweg. *Oeuvres choisies*. Pag. 292.

2) P. Bernard. *Op. cit.* Pag. 255.

aceasta presupune o adevărată *artă* de a întreba. Cine nu are această artă, cine nu încearcă să câștige nici abilitatea, care se poate căpăta prin exercițiu, acela socotește că metoda activă nu aduce niciun folos. Și în definitiv, aceștia au oarecare dreptate. Nu se poate o lecție mai plicticoasă, decât atunci când învățătorul sau profesorul întrebuințează forma interogativă, fără să stăpânească tehnica întrebărilor. A pune întrebarea și a aștepta vreme îndelungată răspunsul, care nu mai vine, e o situație penibilă și pentru învățător și pentru elevi. Forma interogativă are de scop să țină viu interesul elevilor pentru lecție și să le producă o neîncetată frământare spirituală, ceiace nu se poate realiza prin pauzele chinuitoare între întrebare și răspuns.

O lecție întretăiată de lungi pauze, deși are forma unei lecții active prin întrebările ce se pun, cu toate acestea nu este făcută după metoda activă.

Deaceia, oridecâteori învățătorul sau profesorul observă că întrebarea pusă nu capătă imediat răspuns, să pună o altă întrebare, pentru a conduce pe elevi pe drumul isbânzii, fără zăbavă.

Dealtfel procedeul acesta nu este nou. Insuș Socrate, făuritorul metodei împrumutată și în pedagogie, puneă noi întrebări discipolilor săi, oridecâteori vedeă că ei nu pot răspunde sau răspund prin monosilabe.

Diferitele obiecte de învățământ trebuiesc privite drept mijloace pentru dezvoltarea gândirii, nu scopuri în sine, aceasta și pentru învățământul primar și cel secundar. Rostul acestor grade de învățământ nu este de a scoate buni matematici, buni geografi, etc. Conștiința este unitară, și lumea externă dea-

semenea. Impărțirea strictă pe obiecte și punerea de hotăruri despărțitoare între ele este în detrimentul unei culturi integrale a gândirii. Nevoia unei strânse corelațiuni între ele se impune. Școala activă nu va face dar concentrarea obiectelor de studiu, ca în școala muncii, dând o deosebită importanță numai unuia din ele. Cercetările experimentale și simpla observație au dovedit că dezvoltarea rațiunii nu se poate face numai cu un obiect de învățământ. Numai cu memoria, lucrul se petrece altfel, după observațiile lui Meumann. Acți s'ar putea întrebuița numai un fel de material, deși cred că nici memoria nu se dezvoltă în general întrebuițând numai un fel de material. Că cel care și exercită memoria la aritmetică, va avea memoria numerilor; cel care și-o exercită la geografie, va avea-o pe cea geografică. O dovadă pentru aceasta se poate scoate din experiența zilnică. Un contabil, de ex., este în stare să adune din minte multe cifre, operație pe care ceilalți trebuie s'o facă pe hârtie. Deci și aici intervine exercițiul. În privința dezvoltării rațiunii însă nu mai încapă nicio îndoială. Pentru aceasta spuneam că e neapărat necesar să întrebuițăm materialul, pe care toate obiectele ni-l pun la îndemână. Și pentru ca aceste cunoștințe să nu rămână izolate în mintea copilului, va trebui să facem la fiecare lecție toate legăturile ce se pot face. O corelație prețioasă, deosebită, se poate face cu ocazia excursiunilor. «Creșterea puterii mintale — spune Kirkpatrick — nu provine atât din schimbările interne ale celulelor, cât din schimbările legăturilor între ele, cari fac posibil ca la desfășurarea unei singure activități mintale, să contribuie cât mai multe părți ale cree-

rului». ¹⁾ Se înțelege, va fi ușor să se aplice principiul corelației la clasele primare, unde un singur învățător predă toate materiile unei clase. Va fi însă mult mai greu să se realizeze în învățământul secundar, unde programele se fac de către specialiști, cari nu cunosc cerințele sufletului omenesc, și unde se găsesc profesori, cari cred că studiul lor trebuie să fie centrul învățământului și aceasta nu numai dintr'un firesc amor propriu, ci mai mult din pricina învățământului universitar, unde specializarea este dusă prea departe. ²⁾

Procedând astfel nu însemnează că trebuie să nu mai facem deloc apel la memorie. Și aceasta este o funcțiune importantă pentru dezvoltarea rațiunii. Ceiace trebuie avut în vedere este însă ca tot materialul, pe care elevii îl vor avea de memorat, să fie câștigat prin proprie activitate, iar nu să li se dea de-a gata de către educator sau de cărți. Legile, principiile, adevărurile toate vor fi câștigate de elevi prin propriile lor forțe, prin propria lor observare, prin propria lor verificare. Puține cunoștințe, dar acestea să fie prelucrate de ei și câștigate prin proprie sforțare, și neîncetat aplicate la cazuri noi și variate, pentruca să devină un bun durabil pentru sufletele lor.

Cu programul școalelor actuale nu se poate aplica metoda activă. Obiectele de studiu înmulțindu-se în ultimul timp, materialul de învățat a crescut și el, și cu aceasta metoda expoziitivă eră singura în măsură să răspundă unor programe încărcate. Și numai obser-

1) Kirkpatrick. *Bazele studiului copilului*.

2) Vezi G. G. Antonescu. *Bazele pedagogice ale reorganizării învățământului*, unde se găsesc și propuneri de îndreptare.

važiile pedagogilor au făcut ca metoda activă să se introducă timid în școală, fără să se mai reducă și din programe, ba dimpotrivă. Dacă astăzi, metoda activă nu dă roade, explicația se poate găsi și în faptul încărcării programelor față de *timpul*, în care aceste programe trebuiesc trecute. Altminteri, este dela sine înțeles că ceea ce se capătă prin activitate proprie este mult mai durabil.

În concluzie, se poate spune că școala activă este și o școală de carte, dar nu în sensul peiorativ al cuvântului, ci o școală de carte, în care se tinde ca prin activitate proprie și plăcută elevii să asimileze tot ceea ce li se prezintă în chip rațional. Intreaga artă a instrucției este dar aceea, care ajută exercitarea proprie a rațiunii elevilor.

Pentru *întărirea și moralizarea voinței* se aplică aceeași metodă activă. Necesitatea acestei metode ne-a fost remarcată și de teoria imaginilor kinestetice. O faptă morală nu se poate săvârși, oricâte idei bune am avea, dacă lipsește conștiinței imaginea unui act identic sau asemănător făcut anterior. Ideea lui Socrate că morala se poate învăța, nu s'a dovedit exactă nici în timpurile antice. «Idei fericite au mulți, puțini însă sunt acei cari le și realizează, așa cum mulți au bune intenții, dar puțini sunt acei cari produc fapte morale».¹⁾

Și la educația morală se procedează ca și la cea intelectuală, căutând să se provoace exercitarea propriilor forțe morale ale elevilor. Și aceasta se poate face chiar din primii ani de școală, când elementul reprezentativ încă nu e dezvoltat. «O educație completă — spune Barth — va năzuî să cultive amân-

1) C. Rădulescu-Motru. *Curs de psihologie*. Pag. 198.

două elementele (reprezentarea și executarea actului de voință); și într'adevăr ea va căută să exercite mai întâiu nemijlocit fapta (execuțarea)—când viața reprezentărilor este aproape nedesvoltată—și abia mai târziu va căută să pătrundă în domeniul ideilor ce aparțin acestor acte». ¹⁾

În educația morală, care, precum vedem, se leagă strâns de a voinței, vom plecà dela lucruri mici, ce par cu totul neînsemnate. Deprinderea dela început cu ordine, curățenie, exactitate, omenie, etc. va produce mai târziu efecte incalculabile. Cum spune Pestalozzi: «Temeliile învățământului poporului trebuie să fie rânduială în toate, lucruri apropiate de el, și desvoltarea blândă a pornirilor de cinste și omenie, fiindcă acestea sunt fără doar și poate temeliile adevăratei înțelepciuni omenești.» ²⁾

Morala și religia făcute numai pe bază de sentințe nu se pot însuși. În unele școale, se observă, mai ales pe coridoare, numeroase placarde, pe cari sunt scrise diferite sentințe morale și religioase, precum: «Să iubim pe aproapele», «Să ajutăm pe aproapele»; «să păstrăm curățenia» și altele de felul acestora, cu socotința că ele ar avea mare efect.

În lecțiile de morală și religie, deasemenea, ținem să ajungem cu orice preț la ideie, și nu uităm să facem și aplicația lecțiilor, cerând copiilor să ne spună: ce-ar face în cazul cutare? Cum s'ar purta în cutare împrejurare? etc.

Nu încapă îndoială ce aceste lecții sunt bine făcute din unele puncte de vedere. Tot astfel și în privința placardelor: e mai bine ca pereții școalelor

1) P. Barth. *Die Elemente*. Pag. 43.

2) Pestalozzi. *Leonard și Gertruda*. Pag. 246.

să fie astfel împodobii, decât să apară cu totul golași.

Dar aceasta nu e deajuns. Căci oricât de frumoase lecții de morală am face, oricât de seducătoare ar fi placardele de pe pereți, elevii noștri nu vor reuși să aibă altfel de purtări, decât fără ele. Și aceasta pentru ce? Pentru că lecțiile și sentințele ar fi de prisos? Nu. Ci pentru că am neglijat să cultivăm la copii și deprinderea faptelor morale și religioase. Să deprindem pe copil să meargă la biserică; să-l deprindem cu rugăciunea; să-l deprindem a ajuta pe aproapele; să-l deprindem să fie milos față de animale; să-l deprindem cu munca constantă; să-l deprindem cu curățenia, etc.

Câștigarea deprinderii însă nu este opera unui ceas sau două pe săptămână, ci este o operă continuă. Fundamentul psihologic al deprinderii este repetiția necurmată. Oricâteori se ivește ocazia, educatorul trebuie să pună pe elev în situație de a săvârși faptul religios și moral. Și atunci sentințele nu sunt numai niște vorbe goale, ci sunt pline de înțeles și pline de viață.

Pentru pregătirea unor personalități morale, educația trebuie întemeiată pe *libertate*. Naturii umane nu-i place să fie condusă contra voinței ei, fiindcă esența naturii umane este libertatea, spiritul de independență. În școala activă, va trebui să facem loc acestui element prin aplicarea sistemului conducerii de sine.¹⁾

1) Vezi aplicarea acestui sistem la noi în lucrările: G. G. Antonescu, *Din problemele pedagogiei moderne*; R. Petre, *Conducerea de sine a clasei*, Buc. 1924. Acest principiu se aplică cu succes nu numai în educația morală, ci și în cea religioasă, estetică, cetățenească.

Aci am încercat, în puține cuvinte, să dovedesc că metoda activă, menită să exercite activitatea proprie a școlărilor, nu numai că se poate aplica pe toate domeniile educației, dar că este singura indicată să răspundă atâtor temeieri, pe cari se înalță școala activă integrală.

CAP. II

Principiul activității practice

I. Importanța activității practice. — II. Activitatea practică trebuie să fie considerată în școala activă ca principiu de educație. — III. Forme de activitate practică: 1. Grădina școlară; 2. Atelierul școlar; 3. Laboratorul școlar.

I. Importanța activității practice. Ca educator al poporului, *Pestalozzi* se convinsese că omul se formează mai mult prin ceea ce face, decât prin ceea ce vede și aude. Iar cercetările psihologice de mai târziu au dovedit marea însemnătate a activității musculare nu numai pentru dezvoltarea trupului, ci și pentru dezvoltarea intelectuală și morală a omului.

Activitatea practică s'a dovedit necesară și din punct de vedere al igienei sufletești. Sufletul simte trebuința de a se exterioriza în forme concrete. Frumos este înfățișat acest adevăr psihologic de un cugetător indian: «Ca să scape de întuneric, sămânța se trudește să încolțească, mugurul să înflorească. Ca să se desfacă din negura nelămuritului, gândurile și concepțiile noastre caută neconținut prilejul de a căpăta formă exterioară» ¹⁾.

1) Rabindranath Tagore. *Sadhana*. pag. 100.

Pentru un bun echilibru înșă, lumea externă și fapta materială nu va copleși pe cea internă. Și numai cu această restricțiune, școala activă admite principiul activității practice.

Adus la școală, copilul simte încă necesitatea biologică de a se mișcă, de a se jucă. Vârît imediat cu nasul în carte, ordonându-i-se ce să facă, copilul pierde spontaneitatea și vioiciunea, cu care vine de-acasă. Aceasta din pricină că a fost trecut deodată dintr'o lume într'alta fără nicio pregătire. A rupe firul activității, pe care copilul o desfășoară în mediul familial, este a pune o piedică dezvoltării sale firești.

Dar oricât am prețui tendința de joc a copilului, școala nu-l va lăsa să trăească numai cu jocuri. Viața nu este un joc, și copilul trebuie preparat pentru ea. Energia, care fâșnește în chip spontan din sufletul copiilor, trebuie utilizată și în munci serioase, în cari scopul este conștient. Numai că *trecerea* dela activitatea fără scop sau cu scop intrinsec la activitatea cu scop, trebuie să se facă pe nesimțite. Și activitatea practică, care întrunește cele două caracteristice ale jocului — plăcerea și interesul — servește pentru a face această trecere cât mai ușoară cu puțință.

Obişnuind pe copil cu munca, ușoară și plăcută la început, dar regulată, zi de zi, îl vom pregăti să săvârșească mai târziu lucrări grele cu aceeaș îndemnare. Numai munca regulată poate alungă grijile și mizeriile vieții. Omul ocupat nu știe ce este suferința plictiselii, fiindcă el n'are vreme s'o simtă. Și pentru a pregăti generația de mâine pentru muncă, trebuie să creștem generația de astăzi prin muncă. Școala, care-și întemeiă sistemul său numai pe

munca intelectuală,— și aceasta făcută în chip pasiv— nu putea să formeze o asemenea generație viguroasă. Ea vâră dintr'odată pe copil într'o lume, pe care n'o înțelegea și pe care n'o putea iubi. Anii de școală erau ani pierduți întru desăvârșirea personalității.

Școala activă ține seamă de natura copilului. Ea nu-l răpește dintr'o lume pentru a-l arunca deodată în alta complet deosebită. Și activitatea practică este menită, precum am văzut, să facă în chip lent această trecere.

Impăcarea necesității sufletești de exteriorizare materială, precum și faptul că activitatea practică poate face cu ușurință trecerea dela joc la munca serioasă: sunt primele foloase ale ei.

Dar activitatea practică are o mulțime de alte influențe binefăcătoare.

Astfel ea face ca *intuițiile* să fie cât mai precise și mai durabile. Intuiția, când nu se folosește și de simțul tactil, este incompletă și câteodată chiar falsă. Importanța simțului tactil se poate observa ușor la copil, care vrea să pună mâna pe tot ce vede și aude. Intuițiile căpătate fără ajutorul simțului tactil formează un material nesigur pentru judecată. *Noțiunile* devin mai clare, mai pline de înțeles, când se întrebuițează și mâna. Până la 12—13 ani, învățământul trebuie să se întemeieze mai mult pe noțiuni scoase direct de către elevi din intuiții. «Copilul, spune Seifart, nu trebuie să gândească cu vorbe, ci cu lucruri». Lecțiile de lucru manual formează începutul drumului către învățătura abstractă. Aceasta o întrevăzuse și Pestalozzi; dar e meritul lui *Fröbel* că a găsit mijlocul de a se căpăta intuiții și prin activitatea manuală. Fröbel a observat că orice

copil pune mâna pe lucruri înainte de a ști ce întrebuințare să le dea; că el caută să ajute părinților și altora din jurul său spre a-și împăcă trebuința de muncă manuală. Această necesitate se manifestă înainte de a se deșteptă interesul științific de a cunoaște cauzele lucrurilor. «Copilul este un copil al naturii, spune Fröbel. Nu școala, ci natura a fost primul nostru învățător; și trebuie să rămână tot ea».1) De aceea Fröbel s'a gândit la înființarea grădinilor de copii, unde elevii sunt puși în contact direct cu natura și unde se pot jucă cu lucrurile, nu cu vorbele.

O intuiție făcută numai cu simțul văzului este insuficientă. Și Wetekamp, într'una din lucrările sale,2) caută să aducă și o dovadă din punct de vedere fiziologic și psihologic. Ochiul, spune el, nu se poate fixa prea mult asupra unui obiect în depărtare. Acesta variază la fiecare moment după intensitatea luminii și după mobilitatea mușchilor ce mișcă ochiul. Cei ce observă la microscop știu că vederea singură este insuficientă, și că ei încep să vadă clar de-abia după ce desemnează cele văzute. «Creionul conduce ochiul», după expresia unui botanist. Deci trebuie să întrebuințăm și mâna pentru a să vedem temeinic.

Pe de altă parte, activitatea practică este un mijloc prețios pentru *cunoașterea individualităților*. Prin lucrul manual și în genere prin activitatea practică, individualitatea elevilor se exprimă mai bine. Aceasta, evident, mai ales în prima perioadă

1) Goldschmidt. *Was ich von Fröbel lernte*. 1909, pag. 55.

2) Wetekamp. *Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung*. 1910, pag. 5.

școlară, fiindcă pe treptele mai superioare ale învățământului sunt și alte mijloace. În obiectul material, pe care îl crează, copilul toarnă și sufletul său cât mai sincer cu puțință. În facerea păpușilor, a oamenilor de zăpadă, a diferitelor săpături în pământ sau scobituri în lemn, fiecare copil reușește să adauge, ceva personal, cu totul deosebit de al conșcolarilor sau tovarășilor săi de joc.

Activitatea practică este și un izvor de *virtuți morale*, pe cari activitatea intelectuală nu ni le poate da cu aceeași ușurință și în același grad. Roadele acesteia din urmă se văd foarte greu și foarte târziu, pe când ale activității practice se văd imediat, făcând astfel să crească încrederea în forțele proprii, atenția, răbdarea, spiritul de ordine, prudența, etc.

Tot astfel activitatea practică este și un izvor de *virtuți sociale*. În munca, pe care elevii o săvârșesc împreună, ei ajung să se cunoască unul pe altul să se ajute unul pe altul și să înțeleagă nevoia solidarității sociale. Diviziunea muncii, care se poate aplica cu ușurință în activitatea practică, îi face să simtă dependența strânsă de realitatea socială oglindită de școala activă. «Învățământul manual nu dezvoltă numai mâna, spune Dewey, ci când este bine dat, pe lângă că exercită spriritul, dezvoltă fără sforțare și simțul social». ¹⁾

Nu mai e nevoie să se arate importanța activității practice pentru *educația fizică*.

Dar cea mai mare importanță a ei este pregătirea *actului voluntar și întărirea voinței* prin exercitarea unuia din elementele principale ale actului de voință: elementul executiv.

1) J. Dewey. *Școala și copilul*. Pag. 123.

Cercetările fiziologice au dovedit, de asemenea, strânsa legătură între *mișcarea mâinei și limba*.¹ Încât s'ar putea spune că ceiace a produs la început nașterea limbajului și cu el provocarea activității sufletești a fost faptul că mâna a devenit instrument de muncă. «Diferențierea mâinei (în special a mâinei drepte în instrument de muncă) a provocat și a adâncit diferențierea funcțională a creierului; în primul rând, ea a deschis drum funcțiunii limbajului. În adevăr, dezvoltarea limbajului la om stă într'o strânsă legătură cu dezvoltarea hemisferului stâng, unde se găsesc localizate mișcările mâinei drepte întrebuințată mai des». ¹)

Atât de mare este însemnătatea muncii manuale pentru dezvoltarea sufletească, încât *sistemul de educație al anormalilor* se sprijină tocmai pe legătura ce există între mișcarea musculară și activitatea psihică. Și Lay, pentru a confirma această legătură, descrie următorul caz: ²) dacă cineva a fost sugestionat și prin sugestie și-a pierdut vorbirea motrice, această incapacitate dispăre imediat ce un altul îi mișcă mâna dreaptă. Tot datorită ajutorului dat de simțul tactil, americana Helen Keller, deși oarbă și surdomută, a ajuns la o mare dezvoltare spirituală.

Dealtfel există și o teorie, cu aparență de adevăr, care socotește că cele mai înalte produse spirituale, cum ar fi: arta, literatura, muzica, etc., își găsesc geneza în munca manuală.

II. Activitatea practică, principiu de educație. Deși nu s'a stăruit destul asupra influenței beneficătoare,

1) C. Rădulescu-Motru. *Curs de Psihologie*. Pag. 52 și *Puterea sufletească*. Pag. 295 și urm.

2) W. Lay. *Die Tatschule*. 1911. Pag. 69.

pe care o exercită activitatea practică asupra dezvoltării spirituale, cu toate acestea s'ar putea trage concluzia — dacă am privi chestiunea unilateral — că au dreptate aderenții școlii muncii manuale. Căci iată ce spun ei, în definitiv: dacă munca manuală dezvoltă suficient intelectul și voința morală a copilului, de ce să nu ne oprim, cel puțin în școala primară, la această muncă? De ce să mai pierdem vremea cu învățământ literar, științific, artistic, dacă munca practică ne dă posibilitatea să facem și artă și știință?

Oricât ar fi de legată munca manuală de cea spirituală, există totuși între ele o deosebire. Nici chiar profesioniștii manuali nu se pot opri, în starea de cultură de astăzi, numai la această activitate. Admițând că este exactă teoria, care socotește activitatea manuală drept izvorul celor mai superioare produse sufletești, cu toate acestea nu ne putem opri la ea. Experiența morală și religioasă a secolilor trecuți a sădit în sufletul uman germeni, ce nu pot fi dezvoltați numai prin activitatea practică. Noile funcțiuni, ce s'au creat, se deosebesc azi prin esență de funcțiunile vieții musculare, deși depind într-o oarecare măsură de aceasta. Între activitatea practică și activitatea morală nu este antagonism, dar nici identitate, după cum s'a dovedit și în alte capitole.

Activitatea practică trebuie folosită în școala activă ca mijloc pentru dezvoltarea vieții sufletești. Rostul său nu este de a scoate meseriași, ci oameni deplin. Precum bine se exprimă *Rousseau*: «nu mă îngrijesc să știu dacă elevul meu se va face soldat ori preot ori om de legi. Înainte de a-l trimite părinții la o ocupațiune, natura îl cheamă la viața omenea-

scă. Meseria, pe care vreau să-l învăț, este: să trăiască». ¹⁾ Iar cunoscutul pedagog al Negrilor, Booker Washington a dat la școala profesională a negrilor, fondată de el la Tuskegee din Statele-Unite aceste cuvinte de ordine: «Noi nu voim să facem din oameni lemnari, ci din lemnari să facem oameni». ²⁾

Școala activă nu va fi dar o școală a muncii manuale. Ea se va servi de munca manuală pentru a realiza, pe lângă alte mijloace, scopul ei, care este formarea de personalități sau apropierea de acest fel.

III. Forme de activitate practică. Considerând astfel activitatea practică ca principiu de educație, vom avea numeroase ocazii să o folosim în școala activă. Intre formele mai importante, sub care se prezintă activitatea practică în școală, sunt: grădina școlară, atelierul școlar și laboratorul.

1. *Grădina școlară.* Chiar pe o porțiune mică de teren se poate face o bună grădină școlară, dacă scopul, pentru care se alcătuește, nu degenerază în utilitarism. Intr'o grădină școlară, nu trebuie să se cultive numai acele plante, care pot da, prin vânzare, un beneficiu material.

Rostul unei grădini școlare este, în primul rând, să ajute învățământul și educația. Am văzut mai sus însemnătatea activității practice în general. Voiu arăta acum, pe scurt, foloasele grădinii școlare în special. ³⁾

În primul rând grădina școlară ne oferă material pentru lecțiile de intuiție și șt. naturale. În loc

1) J. J. Rousseau. *Emil*. Trad. G. Adamescu. Vol. I. Pag. 47.

2) W. Förster. *Educația civică a tinerimii*. Trad. Ap. Culea. Pag. 17.

3) Vezi pe larg: G. G. Antonescu, *Op. cit.* Pag 199—202.

ca aceste lecții să se facă în clasa după un tablou sau după cărți, sau, în cazul cel mai bun, după mostrele de plante și animale moarte din muzeu, ele se fac în mijlocul naturii vii și vorbitoare. Și în loc ca învățătorul să aștepte la fiecare pas pe elevi cu întrebări—în cari de multe ori se găsește și răspunsul—li lasă pe ei înșiși să descrie tot ce au observat la o plantă, pe care o cultivă, la un animal sau pasăre, pe care o îngrijește. Și cum fiecare elev în parte — sau în grupe, dacă grădina este insuficientă — are o porțiune de teren cu plante deosebite de a celorlalte porțiuni sau un anumit rol în grădină: îngrijirea unui animal sau a unei stupării, etc., fiecare în parte poate fi învățătorul celorlalți. În acest chip activitatea proprie a școlarilor se poate manifesta din belșug. Și nu numai activitatea brut-materială, cât și cea intelectuală. Și la începutul vieții de școală, gândirea concretă primează. A înlocui această gândire prin vorbe însemnează a renunța la adevărata activitate intelectuală.

Dar nu numai lecțiile de intuiție și de șt. naturale găsesc un sprijin nemăsurat de prețios prin grădina școlară, ci și alte studii. Astfel: *geometria*, prin măsurarea parcelelor, cari pot fi de diferite forme; *aritmetica*, prin diferite probleme ce se fac în legătură cu numărul și valoarea produselor; *fizica*, prin cercetarea temperaturii, a densității, a umidității atmosferice în diferite timpuri ale anului, cu ajutorul termometrului, barometrului, hidrometrului, pe cari o grădină școlară trebuie să le aibă; *religia*, prin misterele pe cari ni le oferă de ex. creșterea unei plante dintr'o mică sămânță, etc.; chiar și *istoria* și *geografia*, cari s'ar părea că nu pot să aibă niciun ajutor dela grădina școlară, chiar și acestea câștigă.

Un profesor francez descrie un interesant exemplu în această privință.¹⁾ Astfel el spune că într'o mare sală a unei școli era lucrat în relief pământul Franței. Elevii, paralel cu lecțiile de geografie și de istorie, așezau hotarele între districte, apele, orașele, localitățile istorice, etc. Ceva mai mult, chiar războaiele erau rețrăite prin luptele, pe cari două sau trei tabere ale clasei le dedeau tocmai pe locul, în care se petrecuseră.

Această idee s'a aplicat și la noi în țară. Astfel un coleg povestea la Sămănarul Pedagogic cum un învățator din Râmnicul-Sărat a făcut din grădina școlară o Românie în miniatură. Carpații erau marcați prin ridicături de pământ goașe sau cu plantații sterile; Dunărea și celelalte ape, prin brâie de iarbă verde, mai late sau mai înguste, după mărimea apelor; localitățile istorice și geografice prin ridicături de pietre, etc. Înăuntrul hotarelor, se cultivau plantele corespunzătoare, mai mult sau mai puțin, regiunilor: muntoasă, deluroasă, câmptoasă și de baltă.

La folosul pe care grădina școlară îl aduce învățământului, trebuie adăugat și acela ce-l aduce *educației morale, religioase, cetățenești*.

Pentru aceasta, se înțelege, fiecare școală trebuie să aibă o grădină. Dar chiar în cazul când nu există teren, ea poate fi înlocuită, într'o oarecare măsură, dând fiecărui elev să cultive acasă la el anumite plante, să îngrijească stupi, animale, pasări, etc. și la fiecare în parte să se facă vizite din când în când. De-altfel nu se poate ca o școală să nu aibă câțiva metri patrași lăsați în părăginire, sub cuvânt

1) *Revue pédagogique*. No. 5, 1922.

că pe o întindere așa de mică nu se poate face nimic. Trebuie deprinși elevii să nu lase nicio bucată de pământ necultivată. Natura întotdeauna ni se supune nouă, când avem față de ea o atitudine activă. Și rostul școlii active este să desvolte în sufletul copiilor această atitudine, care lipsește într'o largă măsură poporului nostru, obișnuit să aștepte ca natura să-i dea ceiace ea voește.

2. *Atelierul școlar.* Ii zicem atelier, chiar dacă nu există, cum ar fi de dorit, o sală specială destinată în acest scop.

Munca în atelier poate, deasemenea, să fie legată de mai toate obiectele de învățământ și are aceleași urmări binefăcătoare ca activitatea practică în genere. În atelier se vor face numeroase și variate aplicații practice. Mai ales în primii ani de școală, se vor da lucrări ușoare, pentruca trecerea dela joc la muncă să se facă pe nesimțite. Lucrul manual făcut cu instrumente, în această perioadă, pierde cel puțin jumătate din eficacitatea sa.

Multe din lecțiile de *intuiție* se pot sfârși prin lucrarea în plastilină¹⁾ sau argilă a animalelor sau pasărilor văzute în natură sau după tablou, în cazul când sunt din alte regiuni.

Corpurile geometrice se pot face din diferite materiale: argilă, lemn, carton.

Din argilă și lemn, se pot face și diferite *obiecte uzuale, instrumente* rudimentare pentru studiul științelor fizice, etc.

Tot cu succes se pot face *împletituri de hârtie* și de *pae*.

1) *Plastilina* este un preparat din argilă și ulei. Poate fi înlocuită cu argilă, care nu crapă, dacă e bine preparată.

Orice lucrare se va face, nu trebuie să se piardă din vedere că o specializare înainte de vreme este turburătoare educației și învățământului. Și rostul școlii primare nu este de a face specialiști cu pretenția de a concura pe cei adulți, cari au trecut printr'o școală de meserii sau pe la un maestru. Atelierul școlar va rămâne dar în cadrul scopului educativ al școlii active și în legătură cu învățământul, cu nevoile grădinei și ale laboratorului.

Tot în legătură cu activitatea practică sunt și alte lucrări, pe cari trebuie să le facă elevii, de ex. : curățirea clasei și a curții școlare, adunarea diferitelor materiale pentru școală (piatră și nisip pentru pavat de ex.), uluci pentru împrejmuiri de morminte din timpul războiului, curățirea unei fântâni făcută cu ocazia unei excursii, etc.

3. *Laboratorul școlar* are de scop să înlesnească pătrunderea mai adâncă a legilor naturale: fizice și chimice. Explicarea electricității, a dilatării corpurilor, a puterii aburilor, diferite reacțiuni chimice, etc. se vor face în laborator. Un laborator bine organizat nu este necesar decât în cursul secundar, întrucât în școlile primare nu se vor da decât primele elemente științifice.

Activitatea practică nu va conduce numai primii pași ai elevului. Nu trebuie să ne gândim că ea are loc numai în școala primară. Se înțelege, aici mai cu deosebire. Dar o importanță destul de mare are activitatea practică și în cursul secundar și universitar. Educația intelectuală și morală trebuie legată strâns de activitatea practică. Să se obișnuască astfel elevii a trece ușor dintr'un domeniu de activitate în altul, ca și Romanii: dela plug la consulat și dela consulat iarăși la plug.

CAP. III

Principiul intuiției.

I. Insemnătatea intuiției în viața sufletească.—II. Cultivarea intuiției prin exercitarea simțurilor. — III. Intuiția în natura țiberă. — IV. Necesitatea întocmirii unui muzeu școlar. — V. Cum se poate întocmi un muzeu școlar.

I. Insemnătatea intuiției în viața sufletească. Precum primele licăriri ale vieții sufletești se arată numai după ce funcțiunile biologice s'au exercitat mai multă vreme, tot astfel viața sufletească mai complexă se afirmă numai după o pregătire lentă prin intuiție cât mai desăvârșită.

Pentru a ne putea ridica la abstracții și la cele mai superioare speculații ale spiritului, e nevoie să plecăm dela intuiții sensibile. La copii și la oamenii inculți, abstracțiile nu joacă niciun rol. In literatura populară, limba este vie și colorată tocmai pentru că se întemeiază pe o gândire concretă. O cunoștință plastică și plină de vioiciune nu o poate da decât intuiția sensibilă. Chiar cei mai profunzi filosofi au simțit de multe ori trebuința de a-și reîmprospăta

gândirea, scoborîndu-se și scaldându-se în isvorul realității.

Necesitatea intuiției poate fi observată de orice adult: citești o piesă de teatru, și dorești s'o vezi și reprezentată; citești descrierea unei călătorii, ești îndemnat să călătorești și să vezi aeeva cele citite. Cu atât mai mult intuiția e necesară copilului. Incât cu drept Diesterweg spunea: «Pentruca școala să răspundă menirii sale și trebuințelor timpului actual, trebuie ca ea să pună în practică marele principiu al educației moderne, și anume principiul intuiției».

II. Cultivarea intuiției prin exercitarea simțurilor. Cultivarea intuiției se începe în prima perioadă școlară prin exercitarea simțurilor, cari deși desvoltate până la vârsta de 7 ani, cu toate acestea, printr'o exercitare sistematică, se ascut neconținut, și această desvoltare și ascuțire a simțurilor are urmări fericite nu numai pentru claritatea intuiției, ci și pentru procesele sufletești mai înalte. Spiritul, pentru a aveà ce da, trebuie să primească întâiu, și primirea se face la începutul vieții de școală mai ales pe calea simțurilor. Temeiul vieții spirituale îl formează intuiția, și pentru a aveà o bună intuiție, trebuie ca simțurile să fie agere.

Dintre toate simțurile, cel care rămâne încă nedesvoltat până la vârsta de 15—16 ani este simțul tactil. Incât învățătorul va aveà o deosebită grijă pentru cultivarea acestui simț, dând elevilor ocazie să desăvârșească intuiția prin activitate practică. Tot pentru cultivarea simțului tactil, se vor face cântăriri de obiecte cu mâna, etc.

Un bun mijloc pentru desvoltarea simțurilor este, deasemenea, desemnul.

Pentru cultivarea simțului vizual, se poate între-

buință o planșe cu culori diferite. În natură, culorile nu sunt distincte; ele variază după intensitatea luminii, care se schimbă des.

Pentru cultivarea simțului auditiv, diferite sunete vocale sau, și mai bine, instrumentale. După aceasta, cântece ușoare pe o singură voce și deabia mai târziu, dela 10 ani înainte, se poate trece la cântece pe mai multe voci.

III. Intuiția în natura liberă. Mai ales în primele clase primare, copilul prinde mai ales forma, substanța și acțiunea obiectelor. Și cel mai bun drum de a pătrunde în sufletul copiilor la această vârstă e să-i punem în contact direct cu natura. Excursiile dau prilejul cel mai nimerit de exercitarea tuturor simțurilor. Ceeace copilul vede într'o excursie trebuie să reproducă prin modelaj, desen, lucru de mână, etc., pentru a controla, a preciza și a imprimă mai adânc intuiția.

Prin elementul apercetiv, copilul dă și ceva din sufletul său intuiției. Copilul cunoaște mai mult prin prisma materialului apercetiv. Un obiect nou este interpretat prin ceea ce copilul știe mai dinainte. Ar fi mare greșală, dacă nu am ține socoteală de acest material și nu l-am utiliza. Ar fi însă de asemenea o greșală, dacă la intuirea unui obiect nou nu am atrage atenția elevilor asupra notelor deosebitoare, pe cari el nu le percepe deodată. A lăsa pe elevi să sburde liberi în mijlocul naturii, fără ca învățătorul să se creadă dator a interveni, este a nu grăbi deloc pașii educației, pe care altfel copilul și-a putea-o face și singur. Evident, să dăm libertate elevilor să întrebe pe învățător. Acesta e un semn îmbucurător al dorului lor de a ști. Dar în fața înclinării de a explica și ceea ce nu cunosc

prin ceea ce cunosc, învățătorul e dator să intervină deseori cu întrebări. Întrebarea învățătorului ațâță spiritul elevului și-l ține neîncetat treaz.

Adevărata intuiție se face în mijlocul naturii, care e mult mai bogată în frumusețe și poezie ca realitatea «ideală» a povestirilor, legendelor, poeziilor. Rămâne numai ca învățătorul să fie meșter să scoată în evidență aceste frumuseți. E păgubitor pentru dezvoltarea sufletească să întrepunem între elev și natură falsă haină a povestirii. E adevărat că în prima perioadă de vârstă copilul trăește cu himere. Farmecul copilăriei îl formează tocmai iluziile. Dacă adulții se gândesc cu drag la vârsta copilăriei, este tocmai din pricină că gândirea lor reflexivă nu mai poate trăi cu iluzii. A cultiva însă numai imaginația, aceasta însemnează a face o educație incompletă. Avem destule ocazii, în cari imaginația poate fi satisfăcută. La învățământul intuiției și al șt. naturale să ne păstrăm în cadrul realității obiective. În felul acesta, pregătim pe elev spre a deosebi ceea ce este realitate de ceea ce este himeră.

Să facem învățământul interesant, evident, este un postulat al pedagogiei. Dar când elevul își îngrijește stratul său în grădină; când vede cum dintr'o mică sămânță răsare o plantă sfioasă la început, viguroasă apoi; când altoește un pom și observă minunea nașterii unui nou pom dintr'un mugure plăpând; când cercetează viața animalelor, a plantelor, a insectelor, a păsărilor; când vede toate acestea desfășurându-se în natura liberă după legi cari îi sunt necunoscute, nu i se ațâță interesul?! În această curgere și transformare neîncetată a naturii nu e o poezie mai adâncă decât într'o povestire, searbădă și nefirească de cele mai multe ori?!

În natură, primăvara, vara, toamna și iarna cu întreaga lor viață sboară pe dinaintea copiilor. O lecție făcută în natură poate să împace toate interesele copilului. În legătură cu lecția de intuiție «stejarul» de exemplu, pe care elevii îl văd cu ocazia unei excursii la pădurea din apropierea școlii, ei pot învăța o mulțime de alte lucruri: viața pasărilor ce-și fac cuibul acolo, insectele ce atacă lemnul, plantele ce cresc la adăpostul și la umbra lui, ceilalți arbuști, cari în lupta vieții au rămas piperniciți, minunea ca dintr'o ghindă să crească un arbore așa mareș, etc. Se poate face dovada că o astfel de lecție e în măsură să împace toate interesele: empiric, speculativ, estetic, moral, religios.

Numai prin intuiție, dar o intuiție făcută în natura reală, nu prin povestiri, se poate înlătura din școală cel mai periculos dușman al ei, care este verbalismul.

IV. Necesitatea întocmirii unui muzeu școlar. Dar interesul copiilor nu se oprește la orizontul propriilor lor cercetări. Sunt ființe și lucruri, pe cari elevii doresc să le cunoască, pentru a-și satisface imboldul curiozității. Și aceasta nu se poate face întotdeauna prin contactul direct cu natura. Nu poți avea oricând un urs sau un leu într'o grădină zoologică din apropiere. Dacă asemenea situație se prezintă, este bine ca învățătorul să ducă pe elevi acolo. Dar dacă situația sau vreo altă împrejurare nu se oferă, se poate face cunoștința acestor ființe, precum și a multor ciudățenii din viața lor și a multor altor ființe și lucruri din ținuturi depărtate prin alte mijloace intuitive, pe cari pedagogia le numește artificiale. Pentru aceasta este necesar ca fiecare școală să aibă un *muzeu*.

Dar în afară de faptul că muzeul ne ajută să

punem în fața elevilor un material, pe care ei nu l-ar putea observa în natură, prin excursii, el mai are avantajul că într'un cadru restrâns dă elevilor puțința să compare mai multe obiecte între ele, să descopere mai ușor notele comune și să ajungă să-și formeze idei precise despre ele. Astfel se pregătește, în chip sistematic, drumul către o activitate intelectuală sănătoasă și productivă.

Aceasta mai ales dacă avem în vedere că principiul intuiției se aplică nu numai la învățământul intuiției, propriu zis, în cl. I și a II-a, ci la mai toate obiectele de învățământ și în toate clasele.

V. Cum se poate întocmi un muzeu școlar. Și este așa de ușor să se întocmească un muzeu școlar, și se face cu atât de mică cheltuială, încât numai puțină bunăvoință și devotament din partea învățătorului, și muzeul este gata.

Infățișez aci un procedeu practic pentru întocmirea unui muzeu școlar.

Suntem la începutul anului școlar. Luăm noua programă analitică, care se aplică anul acesta la cl. I și a II-a. Scriem pe un caet toate lecțiile, la cari e nevoie de material intuitiv și anume ce fel de material. În dreptul lecțiilor, cari se pot face în natură scriem «*în natură*». Tot la începutul anului, avem grije să găsim un loc în cancelarie — neutilizată la cele mai multe școli de sat — unde vom așeza un dulăpior sau o etajeră de lemn. Mai e nevoie pentru păstrarea materialului de mici cutiuțe de carton, cari se pot lucra în orele de lucru manual.

În ajunul fiecărei zile, învățătorul se întreabă ce lecții are să facă a doua zi. Se uită în caet și vede de ce material intuitiv are trebuință. (Dacă e o lecție, care trebuie făcută în natură, și a doua zi e timp urât,

lecția se poate amâna, fără ca prin aceasta învățătorul să-și atragă vreo admonestare din partea revizorului școlar, care întâmplător ar veni tocmai în acea zi). Se adresează elevilor și cere câtorvâ, cari se oferă — și se vor oferi mulți — să aducă puțin din materialul necesar. Desigur, sunt lucruri cari trebuesc cumpărate. Sunt unii părinți mai bogați, cari se vor grăbi să cumpere ei — dacă comitetul școlar nu are fonduri — ceea ce trebuie muzeului școlar, condus de un învățător harnic.

Nici nu mai încape îndoială că într'un an nu se poate întocmi un muzeu școlar complet. Dar încet, încet, el se desăvârșește. Vor ajunge cu timpul și învățătorii și școlarii să-l privească ca o avere de mare preț, și întocmai ca bogatul, care cu cât are mai mult, cu atât e dornic să-și agonisească mai mult, tot astfel și învățătorii și elevii vor simți o mare plăcere în a-și îmbogăți averea făcută în comun.

Am spus mai sus că lecțiile, cari se pot face în natură, să se facă acolo. Dar chiar pentru aceste lecții, e bine să se adune material și în muzeu. Acest material se va utiliza mai ales la repetiții, când va fi nevoie să se facă și comparații între mai multe lucruri.

În afară de obiecte în natură, muzeul va avea și tablouri și instrumente, cari se pot procura fie dela Casa Școalelor, fie dela librării sau ateliere, fie lucrate chiar de elevi.

Un muzeu poate fi împărțit pe materii de învățământ, astfel:

1. *Intuiția și șt. naturale* (semințe, frunze, secțiuni din lemn, fructe, materii prime și fabricate, roci, minerale, plante medicinale, etc.; tablouri).

2. *Fizică și chimie* (aparate simple, bastoane de sticlă, ceară roșie, metal, lampă de spirt, câteva tuburi de sticlă, etc.).

3. *Geografie* (hărți, globul pământesc, cărți poștale ilustrate sau tablouri cu vederi, etc.).

4. *Istorie* (gravuri, instrumente, unelte, arme vechi, etc.).

5. *Aritmetică și Geometrie* (măsurile de lungime, capacitate, greutate, o mașină de socotit, corpuri geometrice, etc.).

6. *Religie și morală* (tablouri).

7. *Desemn* (diferite gravuri decorative).

În *bibliotecă*, se vor găsi cărți potrivite pentru lecturi: morale, religioase, patriotice, descrieri geografice, istorice, șt. naturale, etc.

O altă secțiune din muzeu, se poate destina pentru înfățișarea materiilor prime și a tot ceea ce este caracteristic localității.

Și în sfârșit de mare preț ar fi să se păstreze în fiecare an caete cu teme, compuneri, desemnuri, obiecte de lucru manual, etc., pentru a se vedea rezultatele învățământului. Aceste mostre, clasate pe ani, pot arăta progresul învățământului la acea școală. A păstra produsele generațiilor trecute de elevi însemnează a da un imbold la muncă atât învățătorilor, cât și elevilor, și a statornici firul de legătură între prezent și trecut.

Desigur întocmirea muzeului se poate face și altfel, decât am arătat aci. Nu e necesar ca toate muzeele să fie uniforme. Fiecare școală își poate avea nota sa originală. Eu am dat numai un exemplu. Important este ca fiecare școală să aibă muzeu, și cât mai ordonat ca să poată fi cât mai ușor utilizat.

CAP. IV

Principiul educației naturale

I. Respectarea individualității copilului. — II. Pregătirea pentru viață.

I. Respectarea individualității copilului. În scopul de a pregăti pe copil pentru viață, școala activă se orientează în primul rând dela realitatea psihofizică a lui, și numai în al doilea rând dela realitatea socială.

Școala activă nu are scopul să uniformizeze sufletele elevilor. Impotriva acestei uniformizări se opune și variata structură a sufletelor lor, precum și necesitățile sociale. Un educator, care, cunoscând legile de dezvoltare ale vieții psihice a copilului, caută să desvolte în fiecare tot ce are specific, și în cel mai înalt grad, face o educație în vederea personalității. Un scop, care ar fi strein de înclinările copilului, nu numai că ar aduce acestuia nefericire, dar i-ar paraliza și puterea de producție, întrucât

l-ar îndreptă spre ocupații, pe cari nu le-ar face cu îndemănare și cu drag. Nevoia ce o simte copilul să-și afirme individualitatea sa specifică se poate ușor observa în tendința ce o are ca jucăriile și micile lucruri ale sale să se deosebească de ale tuturor celorlalți. În fiecare operă, oricât de neînsemnată, fiecare își depune marca deosebită a sufletului său. Cu cât vârsta înaintează, cu atât diferențele specifice între copii se adâncesc. Și interesul individualității, precum și interesul social este ca fiecare să-și urmeze drumul său și să contribuie astfel fiecare în măsura puterilor și aptitudinilor sale la progresul națiunii sale. Tot astfel drumul, care duce către umanitate, nu este, precum se crede, ca toate națiunile să aibă aceeași limbă, aceeași credință și același păstor, ci ca fiecare să-și afirme firea sa întregă și să contribuie la desăvârșirea integrală a culturii umane. Umanitatea ar fi știrbită dacă posibilitățile de dezvoltare ale unei națiuni ar fi înăbușite. Iată de ce ideia autonomiei națiunilor — națiuni autonome în state autonome — este venită să împace cerințele umanității. Acest ideal — al desăvârșirii umanității prin independența națiunilor — pentru care atâtea popoare culte au sângerat, trebuie avut în vedere în fixarea idealului educativ. Cu aceasta se face, sub o altă formă, dovada strânsei legături între idealurile societății și idealurile educației. O educație mecanizatoare, uniformizatoare de suflete ar fi în contradicție cu idealul societății, și școala ar rămâne un organism străin de ea, deși susținut de ea.

O educație naturală va trebui să țină seamă de înclinările copiilor și să dea tuturor posibilitate să-și însușească maximul de cultură potrivit acestor încli-

nări. O educație naturală nu însemnează însă o revenire la natura și la traiul primitiv. La câte erori nu a dat naștere interpretarea falsă a «chemării» lui Rousseau! Nu educația, care se face în pădure și care ține seamă numai de natura biologică a școlărilor, este educație naturală. Ci educația, care are în vedere natura *actuală* a copiilor, este o educație *naturală*. Și această natură nu mai este de ordin biologic, sau numai de acest ordin, ci de ordin *cultural*. Incât educația, care ține seamă de stadiul de cultură, la care a ajuns astăzi umanitatea, poartă numele de *educație naturală*. Și de sigur că ar fi mai corect, și nu s'ar mai da naștere la păreri greșite, dacă principiul educației naturale ar fi formulat astfel *principiul educației naturale din starea de cultură*. Din această pricină nici nu este necesar să trecem pe copil prin toate fazele, prin cari a trecut umanitatea, sub cuvânt că legea: ontogenia repetă filogenia ar fi infailibilă. Evident, urmăm o lege firească de dezvoltare, când exercităm întâiu simțurile copilului, îl punem în contact cu lumea dimprejur, pentru a-și face intuițiuni clare, îi îmbogățim materialul concret și de-abia după aceasta îi dăm aripile abstracțiunii. A-i da aceste aripi înainte de timp, nu numai că nu-l facem să sboare cu ele, dar îl și îngreunăm. De aci nu tragem concluzia că elevul trebuie să ia experiența lumii dela cap. Ar trebui să procedeze atunci educatorul ca și C. A. Zeller — despre care ne vorbește Diesterweg ¹⁾ — care, sub pretext de a da orfelinilor săi dela Königsberg o convingere religioasă solidă, a încercat să-i treacă prin păgânism, apoi prin judaism, pentru a

1) Diesterweg. *Oeuvres choisies*. Pag. 217.

ajunge la creștinism. Iată de ce legea de mai sus nu trebuie luată drept literă de Evanghelie.

S'ar putea spune însă că întrucât individualitățile sunt diverse, școala publică și unitară nu poate să formeze personalități, fiindcă este cu neputință să se respecte și să se întărească caracterele specifice ale fiecărei individualități în școale, ale căror clase au câte 50—60 elevi. Obiecțiunea este serioasă. În adevăr, în școalele cu elevi prea mulți, de vârste și de niveluri sufletești deosebite, în școalele în cari normalii stau alături de supra-sub și a-normali, în aceste școale respectul individualităților este sufocat. O școală activă pentru formarea personalităților nu poate fi niciuna din acestea. Atâta timp cât pentru fiecare din aceste categorii de copii nu se fac școale sau clase speciale, scopul, pe care și-l propune școala activă nu poate fi atins. Altminteri, în clase cu 30 elevi de puteri echivalente, principiul poate fi respectat. Nici nu trebuie să ne închipuim că o educație individualistă ar fi preferabilă, deoarece, precum s'a arătat în altă parte, personalitățile nu se pot forma în afară de societate. Și școala publică este, în mic, o societate.

O educație individualistă în sensul vederilor lui Rousseau și Tolstoi nu se poate admite. Totuș se mai găsesc și astăzi unii pedagogi, cari susțin că trebuie să lăsăm pe copil absolut liber și în alegerea materiei de învățat și a metodei de muncă și a orelor de lucru, cari îi convin mai mult. Învățătorul va sta deoparte. El nu va mai fi despotul elevilor săi. Și bine înțeles că se zugrăvește în culori cu totul fermecătoare rezultatul, pe care aceste școale îl vor da.

Nu vom răspunde teoreticește acestor înverșunați

pioneri ai «școalei noi»! Se găsesc destule argumente psihologice, pentru a ne convinge că nu e bine să se dea prea mare libertate copiilor, înainte ca ei să fi ajuns în posesia unui criteriu de alegere și unei concentrări de forțe în urmărirea unui scop. Vom plecă însă dela experiențe.

— Dați elevilor două chestiuni—una mai grea și alta mai ușoară—și lăsați-le lor libertatea de a trata una din ele. Veți vedea că aproape toți elevii aleg *chestiunea cea mai ușoară*.

— Desigur, vor răspunde pedagogii libertiniști. E și firesc să se întâmple așa. Elevii aleg chestiunea, care corespunde puterilor lor.

Noi nu vom răspunde prin fraze la obiecția de mai sus, ci tot prin experimente.

Rămâne precizat, după obiecția celor cu libertatea absolută, că elevii au ales cea mai ușoară din chestiunile date întâiu, pentru că aceasta *corespunde forțelor lor*.

Ei bine, dăm acelorași elevi alte două chestiuni, între cari cea mai grea e de greutatea celei mai ușoare dela prima încercare. Care credeți că va fi rezultatul? Elevii vor alege tot pe cea mai ușoară.

Și dacă am continua cu astfel de experiențe, pentru a ne convinge, cari sunt chestiunile—corespunzătoare forțelor copilului—ce ar trebui înscrise în program, am ajunge, desigur, la *desființarea programului*.

— Dacă aci ne duc anchetele, să desființăm programele! zic protagoniștii școalei libertății absolute!

Libertiniștii vor să apară și ca oameni de știință, când fac susținerea lor. Căci zic ei: psihologia ne arată că sufletul crește în adevăr prin materialul, pe care și-l poate însuși. Și nu se poate însuși decât materialul, care răspunde *intereselor* sufletești.

Interesul: iată punctul de gravitate ale unei pedagogii noi (e vorba de pedagogia libertinistă). Să lăsăm dar pe copii să-și aleagă materia, care răspunde intereselor lor sufletești. Și cum putem face aceasta? Fie prin anchete: întrebându-i ce le place să învețe, și dându-le materia, pe care ei o cer; fie punându-i în fața multor lucruri, din care ei își vor alege ce le place și se vor ocupa cum vor.

Faceți experiențe și vă veți convinge că elevul e întocmai ca o frunză pe valuri, mânat încoară și încolo de valurile multiplelor sale interese, cari se manifestă în acelaș moment. Că alege un lucru sau un altul, că se apucă de o ocupație sau de alta, totul depinde de întâmplare.

Și vai de școala, în care tronează întâmplarea, și de copiii lăsați fără nicio cârmă!

Acest sistem de educație individualistă extremistă s'a și aplicat în unele școale. Dau un singur exemplu de acest fel de educație, aplicată de un institutor francez, în ceiace privește alcătuirea manualelor didactice. Institutatorul francez Freinet, care se laudă cu rezultatele date de încercarea sa, crede că a și rezolvit problema cărților didactice pentru primele clase, punând chiar pe elevi să le alcătuească și să le imprime.

Procedându-se astfel, susține Freinet, nu ne vom mai plânge că manualele sunt lipsite de interes pentru elevi; că ele sufocă puterea de creație a elevilor; că sunt, cu un cuvânt, pacostea școlărilor; că — adăugăm noi — provoacă atâtea rivalități între grăbiții autori de manuale didactice! Nu fac elevii compuneri în comun? N'ajung ei să-și cristalizeze în fraze fermecătoare gândirile și sentimentele lor? Pentruce atunci să alergăm la aridele manuale

didactice și să nu facem apel chiar la elevii noștri?

S'au făcut și la noi experiențe în privința compunerilor colective. Procedul, pe care îl redăm aci în rezumat, e următorul: asupra aceluiaș fapt trăit de elevii clasei, sau asupra aceluiaș lucru bine cunoscut de ei, învățătorul cere elevilor, în ora de compuneri, să spună ce știu—bine înțeles într'o oarecare ordine. Din frazele create de elevi și exprimate oral de câțiva, se alege cea mai frumoasă, pe care toți elevii o scriu pe caetele lor. Se trece la o altă idee, care se fixează în scris, iarăș după ce s'a făcut alegerea, și așa mai departe. Toate aceste compuneri create în comun se scriu într'un caet deosebit de cel în care elevii își scriu compunerile personale. Acest caet, care s'ar putea numi *caetul clasei*, arată în chip lămurit puterea de creație a acelei clase. Prin astfel de compuneri, elevii își întrețin interesul și își cultivă sentimentul de emulație și de solidaritate. Caetele cele mai bune din clasă e bine să fie păstrate în cancelaria școalei. Aceste caete, adunate într'un șir întreg de ani, formează o comoară de preț a școalei.

Credem că acest procedu e bine să-l întrăbuințeze toți învățătorii. Și cât de mult ar folosi autorilor de cărți didactice să citească în astfel de caete, pentru a cunoaște interesele copiilor la diferite vârste și structura lor sufletească din p. de v. al formelor gramaticale, cari le sunt specifice, nici nu mai încape vorbă.

Dar să tipărim aceste caete, așa cum susține institutorul francez? Răspundem cu convingere că nu. Școala are menirea să pună la îndemâna copiilor un instrument, care să le dea puțința să se folosească și de experiența altora. Școala mai are rolul de a

purifică și de a înobilă limbajul copiilor — dacă ne referim la tema noastră. Cartea, o carte bine alcătuită, care să țină seama de interesele copilului, de vârsta și de experiența lui, dar care nu pierde din vedere nici scopul de a ordona gândirea elevului și de a-i cizela exprimarea, nu poate fi înlocuită prin caete de clasă imprimate.

Să dăm libertate elevilor: e un principiu admirabil, atâta timp cât nu se exagerează. Căci a susține că programele, orariile, metodele de învățământ și întreaga organizare școlară să fie edictate de elevi, aceasta nu mai e democratism educativ — termenul care încântă atât de mult pe unii pedagogi — ci pur și simplu anarhie educativă. N'ar fi de mirare ca mergând pe această cale, neînfrânți de anumite principii pedagogice, să cerem ca elevii înșiși să aleagă un consiliu din mijlocul lor, care să se ocupe cu întregul învățământ!

Educația în școala activă tinde — prin intermediul educatorului, nu lăsând pe copil absolut liber — să desăvârșească sau să înlesnească desăvârșirea germenilor buni ai fiecărei individualități. Niciodată educația nu va putea suprima forțele ascunse ale unei individualități, pentru a-i sădi altele în loc. Educația nu-și poate ajunge scopul decât ajutând să se actualizeze nesfârșitele virtualități ale individualității, care se găsește într'o neîncetată devenire. Rolul educatorului nu este de a modifica în chip mecanic viața individului — adică dinafară înăuntru — ci de a cunoaște curba naturală, pe care o descrie această devenire și de a adapta educația ei, a face cu alte cuvinte o educație organică.

O educație organică face educatorul, când ține seamă în acțiunea sa de puterile și de înclinările

copilului. Dar aceasta nu e lucru ușor. Cunoașterea individualității copilului n'o poate da pedagogia. Ea înlesnește numai cunoașterea. Pentru o bună cunoaștere, se cer educatorului însușiri speciale.

Un bun educator trebuie să aibă—după Wilbois ¹⁾—următoarele însușiri:

1. Să cunoască pe copilul său, pentru a ști să-l adapteze lumii, în care va trăi. În acest scop educatorul trebuie să aibă un simț sociologic și psihologic deosebit de al savanților de laborator. El trebuie să prindă sensul evoluției sociale și să ghi-cească calitățile sufletului copilăresc în devenire.

2. Trebuie, în acelaș timp, să știe a se face cunoscut de copiii săi, nu prin mărturisiri, ci prin grația unei fizionomii și atitudini, care arată copilului că-i dorește desvoltarea, chiar fără voia lui.

3. Pentru a stabili condițiunile fizice și sociale prielnice unei bune educațiuni, e necesar ca educatorul să aibă un simț al dispoziției lucrurilor și organizației de oameni asemănător aceluia, care se cere industriașilor.

4. Pentru a face pe copil capabil de acțiuni superioare nivelului său, educatorul trebuie să lucreze când prin sugestione, când prin constrângere, și aceste două forme ale autorității sale nu vor fi primite, decât dacă el are o valoare morală recunoscută.

5. Pentruca acțiunile superioare ale copilului, întâmplătoare la început, să se poată transformă în deprinderi durabile, educatorul trebuie să adauge prestigiului său o stăpânire de sine dulce ca o grație și neschimbătoare ca o forță a naturii.

1) J. Wilbois. *La nouvelle éducation française*. Paris, 1922.

6. Și în sfârșit, educatorul trebuie să fie capabil de multă iubire și abnegație față de copiii săi. Nu trebuie să se aștepte la recunoștință, de oarece ei, devenind mari, nu vor ști niciodată tot ceace s'a făcut pentru dezvoltarea lor.

Dacă principiul respectării individualității, deși afirmat de atâta vreme, a rămas neaplicat în întregime, aceasta se datorește faptului că celor mai mulți educatori le-au lipsit însușirile speciale, sau nu li s'au cultivat nici acelea ce le aveau.

Nu încapă îndoială însă că indicațiile pedagogice cu privire la curba, pe care o descrie individualitatea copilului, sunt de mare preț mai ales acelor educatori apți și devotați misiunii lor.

Din fundamentul biologic și psihologic al școlii active s'a putut vedea, în linii mari, că funcțiunile copilului se dezvoltă treptat în diferite perioade. Școala activă va căuta să le pună în funcțiune pe măsură ce se afirmă, și în măsura în care se afirmă.

Înainte de a face o educație pur sufletească, vom avea grije să pregătim corelațiile biologice ce șed la baza vieții sufletești prin joc, gimnastică, mișcare în aer liber și activitate practică.

Tot astfel viața sufletească mai înaltă e posibilă numai după ce s'a făcut și pregătirea ei prin numeroase intuiții.

Ne-aducem aminte că Pestalozzi privi intuiția ca fundament al educației. Și ca el, mulți alți pedagogi. A da cunoștințe teoretice, înainte ca puterea de abstracție să fie formată, însemnează a pune acoperișul înainte de a fi fost făcută clădirea. Dar oricât de importante sunt intuițiile pentru exercitarea simțurilor și pregătirea fundamentului, pe care are să se ridice gândirea abstractă, nu trebuie să ne

oprim aci cu educația. Nu toate adevărurile sunt primite, după cum credeau empiriștii, pe calea simțurilor. Inteligența, deși foarte strâns legată de raporturile intuițiunii, cu toate acestea se deosebește prin esență de puterea intuitivă. Inteligența este o funcțiune distinctă de funcțiunea intuitivă și deci nu se poate desvoltă numai prin exercițiul acesteia din urmă. «Viața simțurilor este, de sigur, o condiție necesară a funcțiunilor intelectuale, și variațiunile ei s'au resimțit de către acestea din urmă, dar de o dependență strânsă care să explice însăș inteligența, nu poate fi vorba» ¹⁾.

De-altfel însuș Pestalozzi a simțit nevoia ca în școalele sale să se depășească treapta intuitivă și să se înalțe către abstracție. Chiar în lecțiile speciale de intuiție, el urcă treptele abstracțiunii. «Instrucția trebuie să fie o trecere continuă dela intuiții sensibile la noțiuni clare, dela experiență la abstracțiune», zice Pestalozzi.

Și d. profesor G. G. Antonescu adaugă : «Enunțând acest principiu țin să atrag atenția asupra unei confuzii ce se face adesea, afirmându-se că Pestalozzi ar fi insistat prea mult asupra intuiției și prea puțin asupra abstracțiunii, adică asupra funcțiunii logice. De fapt, el accentuează deopotrivă importanța ambelor funcțiuni» ²⁾. Și tot dela Pestalozzi, avem un element de mare importanță cu privire la intuiție. După el, intuiția nu este numai sensibilă, externă, ci și internă. De ex., putem avea intuiția unei idei, a unui sentiment, etc.

Tot în legătură cu intuiția și cu activitatea prac-

1) C. Rădulescu-Motru. *Psihologie*.

2) G. G. Antonescu. *Pestalozzi*. Pag. 113.

tică, și tot ca mijloc pentru educația intelectuală, morală și estetică este considerat și desemnul, precum și celelalte dexterități.

Școala activă pune mare preț pe dexterități, din pricină că ele cultivă mai mult voința, întrețin înclinarea către activitate și stabilesc o legătură strânsă între reprezentări și mișcări, și se știe că în școala activă se urmărește cultivarea tuturor elementelor, cari se întâlnesc într'un act psihic: impresia, preluarea și expresia.

Prin dexterități, se cultivă mai mult decât prin alte mijloace și sentimentul estetic, care e un ajutor de preț în educația morală.

Evident, că după întreagă această pregătire, se va trece și la cultura teoretică, la educația morală și religioasă pozitivă, care e adevărata încoronare a școlii active integrale.

II. Pregătirea pentru viață. Și școala activă integrală pregătește pe elev pentru viață, dar nu în felul cum îl pregătește școala muncii. Argumentul, pe care se sprijină școala muncii, am văzut la capitolul respectiv că este fals. Școala să pregătească pe elev pentru viață. Dar pentru care viață? Viața biologică, socială, națională; îl pregătește pentru a fi plugar sau meseriaș, sau negustor, sau funcționar? Pentru toate este imposibil. Pentru una, este insuficient. Sufletul copilului este refractar specializării; iar nevoile sociale, pe cari le va simți mai târziu, sunt multiple.

Școala activă înțelege să pregătească pentru viață în sensul că exercită și dezvoltă diferitele funcțiuni ale sufletului copilului. Ea nu lasă pe niciuna în umbră, fiindcă dezvoltarea sufletească ar fi păgubită cu un instrument, a cărui lipsă s'ar resimți mai

târziu. Școala activă are în vedere și nevoile sociale, evident, dar în primul rând nevoia de cultură integrală a copilului. «De oarece copilăria nu e numai prefața vârstei mature: ea își are prețul său, frumusețea sa, dreptul său de a trăi în ea însăși. Pentru ce să trăiești mereu în viitor și niciodată în prezent? Lăsați pe copii să se bucure de copilăria lor, să-și desvolte pentru ele înșile calitățile vârstei lor, să guste în puritatea lor bucuriile, ce li se oferă de natură». ¹⁾ Iată de ce socotesc că mijlocul pentru realizarea acestui scop este *cultura generală*. Sub acest termen de cultură generală, în școala activă, se înțelege dezvoltarea tuturor germenilor de funcțiuni ce se găsesc în sufletul elevilor, precum și un minimum de cunoștințe necesare unui om, orice profesie va avea. Și în această privință, între școala activă și școala muncii, în care are loc numai cultura specială, există, deasemenea, o profundă deosebire. Consecvenți cu principiile lor, partizanii școlii muncii, cred că nici nu este cu puțință să se facă un învățământ activ, dacă acesta întrece cercul, în care trăiește copilul. Cu alte cuvinte, de îndată ce cultura nu mai este regională, nu mai poate fi nici activă. Va să zică atât din punctul de vedere că educația pentru o profesiune alungă din cuprinsul ei toate cunoștințele, ce nu se referă direct la acea profesiune, cum și din punctul de vedere al regionalismului, care cere să nu se depășească un anumit orizont, școala muncii consideră cultura generală ca o eroare. Școala activă pleacă însă dela motive mai puternice, când dă educației sale caracterul de

¹⁾ Boutroux. *L'école et la vie*. L'année pédagogique, 1911. Pag. 11.

generală. Educatorul școlii active nu poate nesocoti adevărul că în prima perioadă școlară (6—12 ani) nu este o prea mare diferență între elevi. «În prima copilărie, este între elevi o vădită omogenitate la trup ca și la suflet, în adolescență variațiile între ei se înmulțesc, iar spre maturitate variațiile se adâncesc»¹⁾. Iar pe de altă parte nu se poate trece cu vederea nici constatarea că interesul copiilor întrece orizontul regional. Altminteri nu s'ar putea explica curiozitatea excesivă a copilului de a întreba despre cauze ce nu se pot vedea și despre lucruri ce nu se pot pipăi. De multe ori interesează pe copil mai cu deosebire ceiace nu isbește simțurile lui. El trăește și cu o lume imaginară, care întrece realitatea redusă în diametru, pe care el o cunoaște prin simțuri.

Bine înțeles că școala activă, în tendința ei de a face o cultură generală, se va servi de mijloacele, pe cari le are la îndemână. Cultura generală, la rândul ei, devine scop: un scop mai apropiat și mai ușor de realizat. Pentru realizarea acestui scop, alte principii devin mijloace, precum: dela cunoscut la necunoscut, dela aproape la departe, dela concret la abstract, etc. Plecând dela lumea cunoscută copiilor, dela fondul lor apercceptiv, se va satisface și interesul natural, pe cari ei îl au, pentru ceiace este depărtat și necunoscut. În acest sens și școala activă pare a fi regionalistă, dar nu în sensul, în care înțeleg acest cuvânt partizanii școlii muncii. Pentru școala activă, regionalismul este principiu de metodă, după cum s'a văzut din cele câteva cuvinte, nu de program.

1) C. Rădulescu-Motru. *Curs de psihologie*. Pag. 199.

Scopul ultim către care școala activă tinde este personalitatea morală. O personalitate morală—care de fapt niciodată nu e desăvârșită, ci evoluează neconținut către perfecțiune — este în stare să răspundă și necesităților vieții sociale actuale, precum este capabilă să contribuie la progresul cultural al națiunii sale și al umanității.

Intr'un capitol precedent, am stăruit asupra atmosferei, în care se poate forma și dezvoltă personalitatea: atmosfera de libertate, pe care profesionismul nu o poate crea.

Pregătirea unor personalități morale în timpurile noastre nu se poate face după îngusta concepție materialistă a școalei active. Viața sufletească a omului de astăzi este așa de complexă, încât numai o școală activă integrală o poate dezvoltă. În școala activă integrală, activitatea practică, materială, economică, e continuu inspirată de idealuri înalte, și în mod continuu idealurile concepute de sufletul nostru sunt forțe creatoare de valori în viața practică. În chipul acesta idealul nu rămâne o utopie, cum rămâneau, de pildă, idealurile născute pe baza vechei educații spiritualiste, dar nici nu face din valorile materiale valori predominante în educația tinerimii.

Cât de largi perspective de dezvoltare oferă această concepție integralistă a școalei active pentru neamul nostru, care nu și-a afirmat încă pe deplin geniul său întreg, socotesc că este evident.

Încât școala activă integrală se impune cu necesitate,

IV.

Școala activă în România

CAP. I.

Origina școlii active

I. Valabilitatea teoriei pedagogice. — II. Primele lucrări, în cari găsim câteva principii ale școlii active. — III. Reflexul atmosferei pedagogice în legi, programe, congrese, conferințe didactice, circulări și instrucții de program. — IV. Metoda activă la seminariile pedagogice. — V. Intemeierea științifică a metodelor active. — VI. Concluzii.

I. Valabilitatea teoriei pedagogice. Ori de câte ori se încearcă să se dea o nouă față organizării școlii românești și metodelor de educație, e firesc să ne întrebăm dacă această înnoire este cerută de ființa neamului nostru sau dacă se poate adapta ei. Altminteri și aceasta ar fi o nouă formă, care s'ar adăuga lângă numeroasele forme împrumutate de la țările din Apus mai ales în veacul din urmă. Școala activă, precum am văzut, este o problemă, care se discută de aproape o jumătate de veac în chip intens și susținut în alte țări. Ce utilitate practică prezintă pentru noi cunoașterea ei? În alt chip pusă întrebarea: este în interesul școlii române să împrumutăm idei pedagogice streine?

Unii susțin că e o mare greșală.

Această susținere — oricât ar fi de comodă — este fundamental eronată. Eroarea susținerii pleacă de-acolo că nu se face distincția între teoria pedagogică și practica pedagogică, între pedagogie și educație, între știință și tehnica ei. Pedagogia este știința ideilor, a legilor, a principiilor cu privire la educație; educația este acțiunea, este tehnica, este arta de a influența — în lumina teoriei pedagogice — pe individ, pentru a-l desvoldă cât mai mult cu putință.

Pedagogia cuprinde o sumă de adevăruri, cari, având valabilitate științifică, se pot împrumută fără rezerve. O dovadă evidentă pentru susținerea acestei afirmații o găsim ilustrată chiar în lucrarea de față. Am observat că principiile școlii active se găsesc, *toate*, la toți pedagogii contimporani. În lucrările consultate, am găsit referințe asupra școlii active și din alte țări și la alți pedagogi, pe cari nu i-am menționat, de oarece n'am avut intenția să fac istoria școlii active. În Brazilia, în Chili, în Mexic, în atâtea alte state din America, în Japonia, chiar în China, renăscută la o viață liberă, problema școlii active se discută cu acelaș interes.

Și trebuie remarcat că principial, problema se discută *la fel* peste tot. Cum se explică această asemănare? Explicația este limpede pentru cei ce privesc pedagogia ca o știință distinctă de tehnica ei. Ideile nu au hotare. Ele străbat cu ușurință dintr'o țară într'alta, mai ales datorită mijloacelor oferite de civilizația actuală. Că în această întrepătrundere a ideilor și a felului de viață chiar, specificul național nu se mai poate păstra cu ușurința de altă dată, este adevărat. Dar cine este titanul, care poate împiedică valul ideilor streine?

Greșala, care s'a făcut în veacul recent la noi, și împotriva căreia a luptat cu atâta violență Maiorescu, a fost împrumutul de forme nu de idei. E adevărat că golul unor forme împrumutate a fost împlinit, dar acesta nu este procesul natural.

Așa dar împrumuturi de idei se pot face; și se fac chiar fără voia noastră. Progresul științei pedagogice nu se poate săvârși închizându-ne între ziduri chinezești. Indiferent de unde și dela cine (Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Herbart, Binet, Meumann, Montessori, Dewey, etc.), anumite principii pedagogice statornicite e bine să ni le însușim. Nu trebuie să luăm experiența dela cap și să fim siliți să ajungem—trecând prin multe erori—la aceleași adevăruri. Nu este în interesul culturii naționale și nici în interesul culturii universale să facem acest lucru.

Schimbul de idei între popoare este favorabil împintenării națiunilor de a-și valorifica forțele lor specifice și a-și urmări linia lor de dezvoltare, care se supune aceluiași legi, dar duce spre culmi deosebite.

Aceasta din punct de vedere al pedagogiei teoretice. Nu se poate spune însă același lucru despre pedagogia practică, adică despre sistemul de educație, care variază dela neam la neam. În aceeași privință, nu numai că este cu puțință, dar se și impune o educație specifică neamului nostru. Și idealul, pe care școala activă și l-a luat, cere să se facă o educație *românească*. Personalitatea nu se poate forma după un calapod strein, ci pe temeiul însușirilor specifice fiecărei individualități.

Dealtfel unul din principiile fundamentale ale pedagogiei teoretice a școlii active este: *cunoaște-*

rea individualității și dezvoltarea ei în chip natural
 Numai cu acest principiu — de fapt, precum am văzut în cursul lucrării, sunt multe defelul acestuia— se face o dovadă convingătoare de necesitatea separației de mai sus între pedagogia teoretică și pedagogia practică. Pe baza acestui principiu, se poate face educația oricărui popor. Fiindcă la oricare vei fi silit, trecând pe domeniul practic, să îți pleci urechea și să ascuți șoaptele ce pornesc din fondul diferitelor individualități. Urmând acest principiu nu facem numai o educație individuală, fiindcă nu e vorba numai de individualitatea singuratică, ci și de individualitatea, mult mai reală, care este individualitatea națională. Într'unul din capitolele anterioare, am arătat că un individ *in abstracto* nu se poate concepe. Că individualitatea lui este totdeauna împregnată de individualitatea socială: a clasei profesionale, a regiunii, a națiunii. Și fiindcă dintre toate aceste realități, realitatea națională este cea mai accentuată în sufletul oricărui individ, de aceea se cere cu multă stăruință și cu multă dreptate să se facă o educație națională. Realitatea națională este așa de puternică, încât nu poate nimeni să aibă două patrii sau după cum se exprimă istoricul Treitsche: «cine are două patrii, nu are niciuna.»¹⁾

II. Primele lucrări, în cari găsim câteva principii ale școlii active. Dacă privim astfel chestiunea, dacă facem cu alte cuvinte distincția între teoria pedagogică și practica pedagogică, atunci nu ne va surprinde, când vom vedea că și la noi, ca și în alte țări, vom găsi, de multă vreme afirmată, ideia școlii active cel puțin pe domeniul teoretic.

1) Cit. Mittenzwey. *Die Phlege der Individualität*, pag. 8.

În cercetarea originii școalei active în România, mă folosesc de următoarele izvoare: lucrări de pedagogie, articole de revistă, legi, regulamente, circuli, rapoarte, anchete și discuțiile urmate la congresele didactice.

Prima lucrare de pedagogie ¹⁾, în care se văd clar exprimate câteva din principiile școalei active este lucrarea lui J. P. Eliade: *Elemente de pedagogia și metodologia teoretică și practică*.

Această lucrare a fost premiată și aprobată de Ministerul Instrucției la 1867.²⁾

Voi reproduce câteva pasagii caracteristice, cari privesc problema noastră.

Astfel apare clar *principiul respectării individualității copilului* în următoarele rânduri: «Rolul educațiunii trebuie să se mărginească în a susține, a urma și a ajuta natura în acțiunea sa. Voi dar, cari sunteți însărcinați cu această nobilă misiune, luați seamă la indicațiunile naturei și la calitățile individuale ale copiilor ce vi s'au confiat; nu admiteți nici odată regule absolute; *studiați, analizați și apreciați individualitatea lor*; căutați aceea ce se poate face dintr'înșii, aceea ce sunt chemați a deveni, și apoi, ținând compt de dispozițiunile lor naturale, așezați-i în sfera ce le convine, în condi-

¹⁾ Am luat ca punct de plecare anul 1864, când s'a promulgat prima lege școlară românească. Aceasta însă nu înseamnă că înainte de 1864, n'am avut o viață școlară. (Vezi V: A. Ureche, *Istoricul școalelor dela 1800—1864*. 3. vol. Buc. 1892). Câteva pasagii cu privire la metoda activă, se găsesc și în lucrarea lui A. Velini, *Manualu de Metodică și pedagogie pentru profesorii școalelor primare*, tipărită în Iași la 1860.

²⁾ Prima ediție a apărut la anul 1868. Mă folosesc de ediția IV, tipărită în Floești la 1882.

fiunea ce-i favorizează mai mult, spre a putea atinge astfel scopul vostru și chemarea lor» (Pag. 15).

Și în altă parte aceeași idee:

«Nu va fi, credem, nefolositor, a atrage atențiunea educatorilor asupra marelui deosebiri ce întâlnim în inteligențele copiilor, precum și asupra raporturilor variate ce constatăm între dânsese.... Și de oarece aceste deosebiri și variațiuni trebuie să determine silințele și lucrările dumnealor, să le aducem aminte că este de datoria fiecăruia a cunoaște cât se poate de exact diversele dispozițiuni individuale ale junimii». (Pag. 47)

Tot așa de lămurit exprimată găsim și *ideia dezvoltării tuturor forțelor copilului*: «Spre a-și îndeplini cineva bine datoria ce-i impune titlul său de părinte sau de învățător, trebuie să se silească a desvolta în copil toți germenii ce creatorul a depus în inima sa, și a pune în activitate toate puterile și facultățile sale. În loc de a se ocupa exclusiv cu fizicul copiilor lor, de a le exercita memoria sau spiritul, imaginația sau voința, părinții înțelepți și luminați le vor forma simultan cu corpul și spiritul» (Pag. 16).

Și aceasta se va face în scopul *pregătirii copilului, atât pentru sine cât și pentru societate*: «Cu un cuvânt, educatorii, cari înțeleg și voesc sincer ocrotirea elevilor lor, au datoria a fortifica și a dirige simultaneu toate facultățile fizice, intelectuale și morale ale copilului, într'un mod ca acțiunea combinată a acestor facultăți să-l apropie cât se va putea mai mult de viitoarea sa destinațiune, preparându-l tot-d'o-dată și pentru viața socială, unde este chemat a juca un rol. Căci dacă vom examina puțin natura omului, înclinațiunile sale, viața sa, vom

recunoaște lesne, că el nu este creat, exclusiv, pentru sine, ci și pentru societate» (Pag. 16)

Contra memorizării și pentru metoda activă se exprimă în următoarele fragmente:

«Sunt unii învățători, cari n'au nicio încredere în capacitatea intelectuală a elevilor lor și se cred în drept a-i face să învețe și să reciteze toate lecțiunile lor pe din afară; micile capete ale școlărilor nu sunt în ochii lor decât niște vase, unde se poate depune orice, și pe cari n'au decât să le răstoarne spre a regăsi aceiace au depus. O asemenea metodă, care ține spiritul copiilor în amorțire și nelucrare, scoate în general oameni necapabili a gândi și cari prin urmare devin ecoul altora» (Pag. 40).

«Părinții și învățătorii sunt datori a priveghea rațiunea născândă a copiilor, deprinzând-o a căuta, a descoperi cauzele și a-și da socoteală de efectele produse printr'o acțiune oarecare... Astfel vom scăpa societatea de acele ființe apatice și necapabile a avea o opinie proprie a lor și ne vom deprinde în fine a avea voința noastră personală» (Pag. 47).

«Defectul principal al celor mai mulți școlari este lenea, care altfel nu rezultă din desgustul lor pentru muncă, ci mai mult din reaua deprindere de a nu face nimic. Dacă aceste vorbe sunt adevărate — și nimeni nu le poate contesta — apoi nu mai avem necesitate a alerga și la alte probe spre a demonstra că un bun educator trebuie să *deprindă pe elevii săi la o viață activă, la muncă*». (Pag. 48).

Nu mai puțin clar apare *principiul intuiției*. Atât în partea teoretică (vezi pag. 39 și 88), cât și, mai ales, în cea practică, se cere ca învățământul să plece dela intuiție, de oarece «cea dintâiu activitate a spiritului e provocată prin simțuri».

Astfel la *geografie*, se cere să se cunoască mai întâiu, în chip intuitiv, locul de naștere. (Pag. 279).

La *Aritmetică*: «nu numai cele dintâi reprezentări ale numerilor trebuie să fie bazate pe intuițiune, dar toate operațiunile aritmetice urmează a fi lucrate într'un mod ca copilul să găsească însuș, și prin propria sa cugetare, regula ce voim a stabili». (Pag. 227).

Și dacă mai adăugăm la cele de mai sus și alte principii didactice, pe cari le găsim în această lucrare, precum: principiul corelației materiei de învățământ (pag. 93). însemnătatea dată fondului apercetiv în câștigarea noilor cunoștințe (pag. 89), principiul învățământului educativ și practic (pag. 91), etc., atunci ne putem da seama de valoarea acestei lucrări, din punctul de vedere al influenței, pe care ea trebuie să fi exercitat-o asupra corpului didactic pe acea vreme.¹⁾

O lucrare asemănătoare cu a lui Eliade, tipărește D. Constantinescu la Slatina în 1882: *Curs teoretic și practic de pedagogie și metodologie*. În ea găsim cele mai multe din principiile întâlnite în cartea lui Eliade. Reproduc totuși câteva rânduri: «Conducătorii tinerimii trebuie să susțină într'un mod constant activitatea copilului, animând-o și exercitând-o după trebuință». (Pag. 74).

Am putea spune că se cuprinde aci și un element nou: importanța dată excursiilor. (Pag. 187—195)

1) Pușini ani în urmă, au apărut câteva lucrări în acelaș spirit. Notez următoarele: D. Domnișoru. *Învățământul intuitiv*. Buc. 1877. În această lucrare, intuiția e privită ca temeiul al întregii educații, nu ca un obiect de învățământ ca celelalte (Pag. 5). Acelaș caracter îl dă învățământului intuitiv și V. Gr. Borgovan în *Îndreptar teoretic și practic pentru învățământul intuitiv*. Gherla, 1885. (Pag. 38).

Tot cam prin acest timp se afirmă și tendința de a se introduce lucrul manual și în școalele de băieți, tendință care se observă în primul congres al corpului didactic ținut în 1884 și asupra căruia găsim date în lucrarea: *Primul congres al corpului didactic*, Buc, 1885. În acest congres, se cere să se dea învățământului primar o direcție mai reală, mai practică.

De-acî se vede destul de lămurit faptul că învățătoria era în curent cu cerințele pedagogiei teoretice și nu mai puțin era convinsă din practică de proastele rezultate date de învățământul verbalist. Că astfel stau lucrurile, putem să ne informăm din lucrarea lui Ștef. C. Mihăilescu, *Incerări critice asupra învățământului nostru primar* (Buc. 1888), care, după mărturisirile contemporanilor, a produs o mișcare favorabilă școlii românești și introducerii metodei active în educație.

III. Reflexul mișcării pedagogice în legi, programe, congrese, conferințe didactice, circulări și instrucții de program. Aceasta era atmosfera pedagogică împrejurul anului 1890. Dar noile idei pedagogice, cari se frământau în lumea didactică pe acea vreme nu mai puteau încăpea în cadrul strâmt și nepotrivit cu necesitățile de cultură ale neamului nostru al «*legii instrucțiunii*», copiată după legiuirea franceză și promulgată de Cuza în 1864. Trebuia ca și legea școlară să se pună în acord cu ideile pedagogice și să răspundă nevoilor specifice ale neamului nostru. Aceasta s'a făcut prin reforma dela 1893.

În programa fixată prin legea școlară din 1893, găsim introduse și câteva dexterități și ocupații practice, precum: desemnul, muzica vocală, jocuri gimnastice, exerciții militare, și pe cât posibil, lucrul

manual și grădinăria (art. 17), cari lipsesc cu desăvârșire în programa fixată prin legea dela 1864 (art. 32).

Tot în legea dela 1893, găsim menționată obligația comunelor de a dotă școalele cu cel puțin o jumătate de hectar, pentru a fi cultivat de învățător împreună cu elevii (art. 30).

Și tot atunci se introduc și cursurile complementare, «al căror scop este de a desvoltă și completă învățământul primar mai cu seamă în acele cunoștințe, cari sunt trebuincioase în viața de toate zilele» (art. 34).

Iată dar cum tendința — manifestată în congrese sau exprimată în lucrări — de a lega școala cu viața se răsfrânge și în legea școlară. Și trebuie să recunoaștem aci meritul oficialității, care, determinată într'o oarecare măsură de atmosfera pedagogică din țară — multă puțină cât eră — cât și de modelul altor țări înaintate în cultură, n'a întârziat să concretizeze în legi principii menite să dea impuls spre progres învățământului românesc. În critica, pe care o aducem celor din trecut — și unii necunoscători nu se sfiesc să pronunțe cuvinte aspre — trebuie să ne întemeiem pe cunoașterea exactă a împrejurărilor, în cari s'a desvoltat învățământul nostru.

Statornicit printr'o lege organică de-abia în 1864, lipsit de învățători pregătiți — cari cu orice silință nu se pot forma în grabă — lipsit de localuri și de mobilier, dar mai presus de toate lipsit de o atmosferă culturală prielnică, a făcut totuș progrese uimitoare într'un timp atât de scurt și de turburat politicește. Și te simți măgulit când citești în lucrări streine că nici țara noastră n'a rămas prea mult departe din punct de vedere al învățământului.

Așa, de pildă, introducerea lucrului manual cu scop educativ în școale este un fapt de mare impor-

tanță pedagogică. La noi, lucrul manual s'a introdus obligatoriu, precum am văzut, în 1893. Nici în celelalte țări însă el nu fusese introdus cu mult înainte. Ne informează în această privință Loos,¹⁾ care arată istoricul lucrului manual în școalele din mai toate țările din lume. La 1893, scrie Loos, lucrul manual s'a introdus obligatoriu în școalele din România. Tot la această dată, s'a introdus și în Bulgaria. De-asemena, și în Serbia, însă 'nu' peste tot, ci numai la școalele normale din Belgrad și Niș, și la școalele primare din localitățile mai însemnate. Aceasta în ceiace privește țările balcanice. Dar nici în celelalte țări de veche cultură, lucrul manual nu fusese introdus cu mult înainte, ci numai cu 15—20 de ani. Prima lucrare, care tratează despre lucrul manual ca scop educativ este — dacă bibliografia dată de Loos este completă — a lui *Eckardt Th.*²⁾ la 1875.

Acest fapt însă — al concretizării unor idei pedagogice în legi — nu are nicio importanță, dacă nu este însoțit și de alte măsuri menite să realizeze și în practica școlară ideile fixate în lege. În critica asupra trecutului, trebuie să avem în vedere și realizările. Voiu menționa câteva realizări în cap. următor.

O măsură neapărat necesară pentru aplicarea articolului respectiv din legea din 1893, cu privire la lucrul manual în școalele primare, o constituie primul curs de lucru manual ținut în 1894.

Mă opresc câteva momente aci pentru a cercetă, care eră caracterul lucrului manual în școalele

1) Loos. *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*. Voi. I. Pag. 661.

2) Eckardt Th. *Die Arbeit als Erziehungsmittel*. Wien, 1875.

primare, la data, prima dată, când el s'a introdus, Aceasta ne va ajuta în alegerea direcției școlii active în România.

Mă folosesc pentru aceste date de lucrarea lui G. Moian, *Lucrul manual educativ* (Buc. 1896). Autorul a fost chiar conducătorul cursului de lucru manual ținut în 1894. Moian arată că învățătorilor li se predă cartonajul și împletituri de nuele, iar institutorilor cartonajul și sculptura.

Au urmat atunci 35 de învățători și institutori.

Interesant de observat este că nu s'a căutat să se dea pur și simplu stăpânirea tehniciei — așa cum s'ar fi făcut într'un atelier de modă veche — ci și principiile pedagogice ale lucrului manual. Conducătorul cursului se exprimă categoric, fără nicio umbră de îndoială: «Teoria lucrului manual a constat din următoarele materii: Principiile pedagogice, pe cari se bazează *lucrul manual ca obiect de educație și instrucțiune și explicațiuni asupra legăturii intime, ce trebuie să existe între lucrările tehnice manuale și obiectele de învățământ intelectual...*» (Pag. 25).

Reținem încă și afirmația lui Moian, care consună cu cea făcută de mine mai sus — după Loos — că lucrul manual de-abia de un deceniu și jumătate se răspândise în toate statele. (Afirmația o face la 1894, când înaintează raportul Ministerului).

Demn de remarcat este că și corpul didactic, în congresele sale, a privit întotdeauna lucrul manual ca având scop educativ, nu utilitar. Citez drept exemplu dezideratul *congresului corpului didactic primar din 1901*, care s'a ocupat cu chestiunea: *organizarea învățământului profesional potrivit cu nevoile orașanului și săteanului român*. Dezideratul

e următorul: «Școala primară să pregătească pe copii și pentru școala profesională, simplificându-se programul actual și introducându-se cunoștințe practice. *Lucrul manual în școala primară trebuie privit din punct de vedere pedagogic.* Să se înființeze școli profesionale, agricole, industriale și comerciale, cari să fie organizate potrivit cu nevoile țării pe regiuni și localități».

În introducerea la această lucrare aranjată și publicată de *I. Ciocârlie* și *Marin Marinescu* în 1903, Buc. (cuprinde debaterile dela congresele din 1900, 1901, 1902 și 1903), găsesc următoarele rânduri, pe cari trebuie să le reținem: «Importanța congresului corpului didactic primar s'a relevat tocmai asupra acestei chestiuni (eră vorba dacă șc. primară poate da sau nu o profesiune), de oarece dezideratele sale s'au ferit de a transforma școala primară într-o școală profesională, menită să distrugă cultura generală necesară în prima educație a omului». (Pag. XII).

Caracterul educativ al învățământului, dar care să țină seamă de necesitățile vieții practice, tendința de a desvoltă voința copilului, nu numai intelectul, apare clar în cuvântarea președintelui congresului, *I. Opran*.

Începând dela 1900, congresele didactice s'au continuat aproape în fiecare an și ele au avut darul să trezească interesul pentru metodele, ce-și făceau drum cât mai larg și să lumineze problemele pedagogice mai arzătoare.

Cred că nu fac o afirmație greșită, când, după consultarea a numeroase lucrări ce oglindesc trecutul școlii noastre, spun că la început congresele au fost determinate chiar de oficialitate. Pe acea

vreme erà ministru Haret, care ținea să se consulte cu învățătorii, să ia contact direct cu ei, să le ceară oarecari referințe asupra efectelor legilor școlare, să le dea oare cari îndrumări și imbold. Căci nu trebuie să se uite că pe acea vreme și școala și învățătorii erau pândiți la fiecare pas, și la fiecare pas împiedicați să se desvolte și să lucreze de atâția neînțelegători ai problemelor școlare.

La 1899, Haret introdusese în lege ca învățământul rural să aibe un caracter pronunțat practic, agricol și industrial. «La 1899, am reușit, scrie Haret, să se voteze o lege, care creà învățământul acesta, necunoscut până atunci în România ¹⁾». Desființat în 1900, a fost din nou reînființat de Haret în 1901, făcându-se o realitate din învățământul agricol în școalele primare.

Erà deci firesc ca Haret să consulte și pe învățători în această importantă chestiune, și i-a consultat prin congrese și conferințe generale. Și în fiecare an se iviau noi probleme, pe cari corpul didactic erà chemat să le lumineze cu claritatea căpătată prin practică.

Astfel la conferințele generale din 1902, discutându-se problema învățământului agricol în școalele primare, s'a ajuns la ideia că acest învățământ trebuie să aibă — ca și lucru manual — un caracter educativ.

Această reiese în mod limpede din lucrarea d-lui N. Nicolaescu: «*Învățământul agricol în școala rurală*» (Galați), făcută cu ocazia conferințelor generale din 1902:

1) Din art. lui Haret publicat în *Révue internationale de l'enseignement* (Paris), tradus în Rev. g-rală a Inv. Anul I 1905. Pag. 62.

«Prin cunoștințele de agricultură ce-și propune acum școala să le predea elevilor, nu e vorba de un învățământ agricol în înțelesul cel larg. Școala nu e chemată să formeze cultivatori de meserie. Ținta învățământului agricol trebuie să fie numai aceea de a îndruma pe copii la lucrările ce țin de munca câmpului». (Pag. 5).

Cu privire la *metoda de predare*: «Se înțelege de la sine, că la predarea cunoștințelor despre lucrarea pământului, nu poate fi vorba de carte. Numai în treacăt ne putem opri pe ici, pe colo, unde prevede programa, să facem oarecare teorie. Adevăratele cunoștințe agricole se capătă din țarină și din grădina școlii. Acestea vor trebui să fie cartea școlii. Invățământul, ce se dă într'însele se întemeiază pe lucruri și lucrări, pe cari elevii le văd dinaintea ochilor. El se începe prin observațiune. Copiii trebuiesc conduși în grădina școlii și la câmp ca să li se arate și să fie inițiați în cunoștințele trebuincioase. Vor face plimbări, în care li se va atrage atențiunea spre o sumă de lucruri, ce le vor fi de folos; privesc lucrările agricole, cari se fac în diferitele timpuri ale anului; cercetează uneltele, strâng burueni, pe cari le rânduiesc și întocmesc ierbare; observă cu grijă diferitele faze, prin cari trec plantele în creșterea lor; și în grupe execută lucrările ușoare. Iau parte la strânsul recoltei, ba o fac chiar ei; cântăresc grăunțele și fac socoteala recoltei, prețul și cheltuelile, din cari află câștigul curat. Despre cele văzute fac scurte dări de seamă prin graiu și prin scris și astfel cunoștințele se întipăresc mai temeinic în minte». (Pag. 7).

Și după ce autorul arată că trebuiesc făcute și anumite experiențe, din cari să reiasă câteva ade-

văruri fundamentale privitoare la creșterea plantelor, scrie: «numai astfel tratate, facem un *învățământ de fapte, nu de vorbe ca astăzi*». (Pag. 8).

Și în altă parte, autorul arată rostul excursiilor pe câmp și la gospodării, precum și modul de alcătuire al unui muzeu agricol.

Circularile ministeriale și instrucțiunile de program date între 1903 — 1910 vin și ele să ne întărească ideea că spiritul școlii active începuse să pătrundă în atmosfera vieții noastre școlare,

Iată câteva rânduri dintr'o circulară dată în 1903, cu privire la modul de predare în licee: «Timp de opt ani, mintea copilului este supusă unei discipline de fier în scopul de a o face să rețină o sumă de lucruri sub formă dogmatică, fără a-i permite cea mai mică manifestare personală...

Deprinderea aceasta (e vorba de întreruperi la dizertații) e foarte rea; ea este, în mare parte, cauza că școlarii se deprind a nu mai umbla singuri, ci tot mereu să aștepte sprijinul cârjilor altora; pe urmă, ea face pe școlar să-și piardă șirul ideilor, să piardă încrederea în sine și să alerge, în cele din urmă, tot la ceiace i-a spus cartea sau profesorul renunțând la ceiace încearcă să pună el dela dânsul» (Colecția 1901—1904. Pag. 623.)

Cu privire la învățământul primar, foarte importante instrucții se dau în 1907. Remarc numai atitudinea luată față de *intuiție și activitatea practică*. Intuiția este privită nu numai ca obiect de învățământ, ci și ca principiu de învățământ, cu alte cuvinte un metod general de învățământ. Și mai reținem încă atitudinea cu privire la activitatea practică. Lucrul manual și grădiniaria sunt subordonate învățământului,

nu sunt prețuite din punct de vedere utilitar. (Pag. 349. Colecția din 1912).

Această atitudine față de activitatea practică, o mai găsim în multe alte circulari. Iată, de pildă, ce se spune într'o circulară din 1908: «Se socotește ca greșită părerea aceloră, cari doresc ca școala să se transforme într'un atelier profesional». (Colecția 1912. Pag. 354).

Intr'o decizie ministerială din 1910, găsim de asemenea precis arătat rolul lucrului manual: «Învățământul lucrului manual face parte integrantă din obiectele de învățământ prevăzute în programa școlii primare și e mijlocul cel mai concret de educație intelectuală, estetică, morală, a ochiului și mâinei». (Colecția 1912. Pag. 387).

Tot astfel este privit *învățământul agricol*: ca mijloc de educație. Intr'o circulară din 1909, se spune că învățământul agricol are de scop să pună pe elevi în contact cu natura, să le desvolte spiritul de observație.... (Colecția 1912, Pag. 399).

Tot în legătură cu programa de studii e și practica agricolă dela școlile normale. Elevii au să lucreze tot ciclul de lucrări agricole în cursul celor șase ani, dar «în principiu se vor avea ca bază la executarea lucrărilor pe clase, acelea cari stau în legătură cu programa» (Colecția din 1906-1910. Pag. 896).

Interesante justificări se dau *îndrumărilor pentru predarea abecedarului*, trimise în 1908. Reproduc câteva rânduri:

«Tratarea pur teoretică a exercițiilor intuitive ori reproducerea pe de rost nu adăogă nimic real în spiritul copilului. Simțurile rămân amorțite. Când spunem unui copil lucrurile, sau numai i le arătăm fără a-l provoca să le observe singur, și să spună

ce vede și ce simte, nu-l învățăm a observa, ci îl facem un simplu primitor al observațiilor altora, și îi înăbușim — prin procedarea noastră condamabilă — dorința de a afla, de a cunoaște și de a se instrui pe sine» (Colecția 1912. Pag. 357).

Tot aici, cu privire la *desemn*: «desemnul deprinde și dezvoltă vederea și dă flexibilitate mâinii, care este organul cel mai trebuincios al făptuirii» (Pag. 359).

În spiritul metodei active, sunt concepute și *instrucțiunile la programa inv. secundar din 1910*. (Colecția 1906—1910: Pag. 1025 și urm.)

Astfel: *religia și morala* să se bazeze pe fapte din viața zilnică și să fie deprinși elevii să făptuească binele.

La *limba română* să se urmărească dezvoltarea simțului de limbă prin numeroase exerciții;

La *filosofie*, totul să se facă pe bază de «observații proprii ale elevului», să se scoată numeroase exemple, să se facă exerciții dese și să fie deprins elevul să controleze propriile sale manifestări, spre a ajunge la «o judecată independentă».

La *istorie*, se va urmări «dezvoltarea puterii de inițiativă», «întărirea personalității elevului»; să se înlocuească «expunerea abstractă a faptelor» cu biografii, «potrivit cu gradul de dezvoltare al elevilor».

La *geografie*, să se folosească numeroase mijloace intuitive;

La *matematică*, să se urmărească dezvoltarea puterii de judecată, nu memorizarea de formule și definiții, și să se facă dese aplicații;

La *șt. naturale*, se introduce metoda biologică și se cere intuirea unui bogat material.

Tot astfel *fizica* se studiază pe baza observării fenomenelor și experimentării. «Legile vor fi pe cât

posibil abstrase din compararea cazurilor concrete și aflate de elevi, conduși de întrebările potrivite ale profesorului». De asemenea, se cer numeroase aplicații. (Vezi și instrucțiunile dela programa de șt. fizico-naturale la școalele normale, pag. 877, aceeaș colecție).

Precum vedem, metoda activă câștigase teren sigur la 1910, dacă nu chiar mai înainte de această dată. Căci de îndată ce găsim o întreagă reformă a programelor concepută în lumina metodei active, de îndată ce instrucțiunile — concepute precum am văzut — aveau oarecum un caracter de obligativitate, îndoială nu mai poate fi. De sigur că oarecare rezistență din partea celor prea mult familiarizați cu vechea metodă, dacă nu chiar anchilozaji în ea, s'a manifestat. Și rezistența le eră ușurată și de oarecari condițiuni externe: clase prea numeroase, lipsă de material didactic, etc. Această surdă luptă între școala veche și școala nouă a fost bine prinsă de N. Moiescu, în lucrarea «*Școala veche și școala nouă*» (Buc. 1912).

Și aici nu e vorba numai de metoda activă, ci și de numeroase alte principii ale școlii active. Chiar termenul de «școală activă» îl întrebuițează autorul cu deplină claritate. Iată ce scrie Moiescu într'un loc: «Aceasta e o școală activă, în care elevul observă cu simțurile sale, descrie cu vorbele sale, gândește cu mintea sa, încât lecția întreagă sau aproape întreagă este opera sa». (Pag. 24)

Și în altă parte: «Pe când elevul în școala veche e pasiv, reproductiv, în școala nouă el e activ și productiv, căci e îmboldit continuu prin întrebări să observe, să descrie, să gândească, să exprime și să făptuească cele știute». (Pag. 39)

Școala nouă sau educativă — cum îi zice în altă ediție — sau activă — cum ar fi putut f. bine să-i zică — «dă cunoștințe, dar acestea nu rămân în teorie, ci trec în exerciții, cu scopul de a desvolda prin ele toare puterile sufletești și trupești». (Pag. 9)

Concepția integralistă răsare luminos din rândurile sale.

Și pentru că o educație științifică nu se poate face decât pe temeiul cunoașterii individualității copilului, Moiescu afirmă cu hotărâre însemnătatea acestui studiu. Găsim chiar și un model de *foae individuală* (pag. 57). Și tot el ne spune că foile individuale, date în 1910 profesorilor, spre a le completa, au căzut în desuetudine, căci profesorii n'aveau pregătirea să înțeleagă rostul lor, zice Moiescu. Cred însă că nu acesta a fost motivul, ci mai curând puținul interes, care nu se manifestă numai când lipsește pregătirea.

Interesantă mi se pare caracterizarea succintă a școlii noi în raport cu cea veche (pag. 79), din care extrag câteva puncte:

Școala veche

1. Instrucția e scopul școlii.
2. Nu studiază pe elev sufletește
3. Intuiția o face din cărți.
4. Cărțile sunt baza învățământului.
5. Uniformizează individualitățile
6. Elevul e pasiv și reproductiv.
7. Formează oameni de idei.
8. Are nevoie de conducere morală.

Școala nouă

1. Educația e scopul școlii.
2. Studiază pe elev sufletește.
3. Intuiția o face din natură.
4. Observația și experiența personală sunt baza învăț.
5. Respectă individualitățile.
6. Elevul e activ și productiv.
7. Formează oameni de acțiune.
8. Face exerciții de conducere morală.

IV. Metoda activă la Seminariile Pedagogice.
Legile, circularile, programele nu puteau singure să

dea, pe domeniul practic, o pronunțată direcție activistă școlii, cu toate principiile activiste, cari le steteau la bază. Eră nevoie de pregătirea spiritului profesorilor și învățătorilor în acest sens. Intemeierea seminariilor pedagogice, create din stăruința lui C. Dumitrescu-Iași, raportorul și sufletul legii din 1898, marchează un moment însemnat în istoria școlilor românești.

La Seminariile pedagogice a fost pepiniera profesorilor de metodă activă, aplicată mai ales pe domeniul activității intelectuale. Iată cum se exprimă N. Moisescu, despre metoda aplicată la seminarul pedagogic din București de C. Dumitrescu-Iași: «După metoda veche, rutinară, am profesat dela 1892—1905... Cu ocazia trecerii mele ca profesor la Seminarul pedagogic din București, am căutat să trec la școala nouă». (Op. cit. Pag. 6).

Acelaș lucru îl mărturisesc cu admirație toți profesorii, cari au funcționat la Seminarul pedagogic de sub conducerea lui Coco Dumitrescu.

Gândirea lui C. Dumitrescu-Iași o găsim exprimată în *Revista de pedagogie* și *Revista de filosofie și pedagogie*, pe cari le conducea. Citez un pasagiu privitor la școala activă: «noi ne ocupăm de căile cele mai nemerite ale educației, pentruca să formăm din fiecare copil o *personalitate*, va să zică o voință puternică, o inteligență dezvoltată în sensul de a gândi prin sine însuș, de a se folosi de luminile științei spre a pricepe mai bine căile vieții». (*Revista de filosofie și pedagogie*. Fascicula I, pag. 5).

Și de-atunci și până azi, toți studenții, cari au trecut pe la Seminarul pedagogic, au fost formați în spiritul metodei active.

Aceaș metodă, menită să pună în activitate și

să desvolte toate puterile elevului, s'a aplicat și în Seminarul pedagogic din Iași. Asupra acestui lucru, ne informează directorul seminarului pedagogic din Iași, d. prof. I. Găvănescul în *Buletinul Seminarului pedagogic universitar din Iași*, unde arată că, sistemul educativ dela acel seminar a fost întemeiat pe principiul *corelației*, al *intuiției* și *euristiceii* în domeniul intelectual; preocuparea *humanistă* în vederea educării sentimentelor și *activismul* pentru exercitarea voinței și fixarea caracterului în deprinderi de acțiune. (Buletin, No. 3. Pag. 9).

Aceste principii se regăsesc și în alte lucrări ale directorului seminarului pedagogic dela Iași: *Pedagogia generală: Didactica; Principiile educației moderne*.

Prin acțiunea exercitată de Seminariile pedagogice ne putem explica în mare măsură schimbarea metodei verbaliste în metoda activă, ale cărei principii le găsim afirmate, consequent, în instrucțiunile de program, în lucrările de pedagogie, în congresele și revistele didactice cu începere de pe la anul 1900.¹⁾

În «*Ancheta învățământului secundar*» și «*Ancheta învățământului primar*» făcute în 1906, găsim numeroase dovezi pentru susținerea părerii că metoda activă începuse să prindă rădăcini și în practica școlară.

1) Vezi revistele: «*Cultura Română*»; «*Școala Română*»; «*Convorbiri didactice*»; «*Revista asociației învățătorilor și învățătoarelor din România*»; «*Revista generală a învățământului*»; «*Tribuna Învățătorilor*»; «*Vremea nouă*».

În aceste reviste, se întâlnesc numeroase articole, în cari este atinsă problema școlii active.

Remarc, de-asemena, lucrarea: «*Învățământul despre natură în școala primară*» de Apostol D. Culea. (Vălenii de Munte, 1910), în care se face aplicarea metodei active la unul din cele mai importante obiecte de învățământ.

Iată ce constată un profesor în anul 1910: «Metoda activă, dezvoltarea reflexiunii proprii prin euristică și intuiție, toate acestea sunt lucruri noi în Franța (articolul e privitor la «pedagogia în Franța»), deși sunt relativ vechi la noi. Pledoaria lui Binet în sensul noilor metode n'ar avea sens la noi în aceste momente». Și mai departe: «Când acestea sunt relele unei pedagogii învechite (cele remarcate de Binet în Franța), socotim că putem fi mândri că noi am putut scăpa ușor de jugul vechilor metode și că — afară de rari excepții — majoritatea profesorilor noștri au părăsit felul de a predă «ex cathedra» cel puțin în cursul inferior. Dela Franța avem de învățat multe; dar ar fi greșit să o luăm drept model în ce privește pedagogia ei liceală». ¹⁾

Este cert că la această dată găsim aplicată metoda activă pe domeniul educației intelectuale. Și aceasta nu numai în licee, ci și în școlile primare conduse de învățători formați în școlile normale. Seminariile pedagogice dăduseră deci bune rezultate, cari se reflectă nu numai în scrieri pedagogice, reviste, congrese, legi, programe, instrucțiuni, ci și în practica școlară.

V. Intemeierea științifică a metodei active. Dar pedagogia nu se poate mulțumi numai cu simple afirmații sau cu indicațiile, pe cari le dă practica școlară. Ea tinde să justifice științificește principiile sale. Această justificare au dat-o, pentru prima oară la noi în țară, profesorii: C. Rădulescu-Motru și G. G. Antonescu dela Universitatea din București, prin explicarea mecanismului actului voluntar și teoria imaginilor kinestetice.

1) *Gr. Tăușan*. Revista Generală a Invățământului. Anul V. No. 7.

În «*Puterea sufletească*» (Studii filosofice, vol. IV, 1908) d. prof. C. Rădulescu-Motru, după ce explică din punct de vedere psihologic mecanismul actului voluntar, arată cum prin cultivarea imaginilor de mișcare se poate forma caracterul. Citez un singur fragment, care cuprinde aplicații pedagogice la teoria imaginilor de mișcare:

«Dacă nu putem să întindem organizația școlii asupra vieții reale și întregi a elevului, să dăm elevului în școală posibilitatea ca să se desvâluie până în adâncul sufletului lui; să fie el chiar sub privegherea educatorului omul întreg, așa cum va fi mai târziu. În vederea acestui scop să considerăm copilul ca ființă activă, nu receptivă, să schimbăm cu desăvârșire atitudinea noastră pedagogică față de el. Elevul să învețe nu privind cu ochii la aceea ce facem noi, ci să învețe din efectele faptelor sale însăși; să înceapă a se cunoaște chiar din școală ca ființă întreagă, socială și nu ca o ființă trunchiată, potrivită unei vieți convenționale... Prin experiența lui proprie să cunoască legile fizice ale naturii externe, precum și legile sufletului. Prin lucru să ajungă a ști lucră. Să iasă din școală cu deprinderi formate în tot genul de activitate, căci atunci va ieși și un om cu caracter format... Omul care poate ce vrea, nu acel ce vrea numai să poată, este omul de caracter. Elevul care din școală s'a deprins să asocieze fapta la cunoștință, acela și-a câștigat și mijlocul de a putea ceea ce voește. El este omul pregătit anume pentru lupta vieții de astăzi». (Pag. 331).

De asemenea în studiul: «*Rolul activității practice în educația caracterului*» (Studii Filosofice, vol V, 1910), d. prof. G. G. Antonescu arată cum

prin imaginile Kinestetice se înlesnește legătura dintre idei și fapte. «Prin intermediul acelor imagini de mișcare, cari sunt instrumentele actului voluntar, ideile trec dela potențialitate la actualitate» (Pag. 410). Și în altă parte: «În acest scop (al formării caracterului) trebuie să-i dăm elevului posibilitatea de a se manifesta și mai ales să-l considerăm ca ființă activă, care să nu se mărginească a îmaginiza o sumă de idei auzite dela profesor sau citite în carte, ci să caute prin experimente proprii să clarifice mai bine și să aplice aceeace a învățat... Școala trebuie pusă în legătură cu viața, știința cu activitatea, deci la educația teoretică trebuie să adăogăm o educație practică» (Pag. 411).

În lumina acestor principii, d. prof. Antonescu face și experiențe de aplicarea *metodei active*, nu numai pe domeniul educației intelectuale, — ceiace se făcuse și până acum la Seminarul pedagogic — ci și pe domeniul *educației morale și religioase*. Din cercetările, pe cari le-am întreprins cu privire la origina școlii active în România, am găsit că acestea sunt primele experiențe făcute la noi și prima preocupare de a introduce la noi metoda fôrsteriană. Experiențele sunt făcute timp de doi ani (1912—1914) la Seminarul Nifon din București. Rezultatele acestor experiențe le găsim publicate în «*Revista ortodoxă*» (Anul III, No. 2, 7 și 8).

Plecând dela întrebarea, pentru ce instrucțiunea morală nu dă roade, d. prof. Antonescu găsește, drept cauze: a) *metoda de predare*, întrucât s'a insistat prea mult și în mod direct asupra noțiunilor abstracte, lipsite de viață și interes pentru elev, în loc de a le extrage din cazurile concrete ale mediului

social, în care trăește elevul sau din viața exemplară a persoanelor religioase, cu deosebire a lui Isus Cristos; b) o altă cauză stă în faptul că religia creștină a fost tratată în școale numai ca materie de învățământ, nu și ca *principiu educativ*. Se impune așa dar, pe lângă ameliorarea metodei de predare, îndemnul de a trece, cât mai mult posibil, dela idei la acțiuni, dela principii la practica lor, dela precepte creștinești la fapte creștinești. (Pag. 33)

Și mijlocul aplicat de d. prof. Antonescu a fost al *disciplinei libere* în felul următor: «Incepem prin a lămurî bine, cu concursul întregii clase, normele morale sau preceptele religioase, pe cari elevii urmează să le aplice. Această clarificare o facem pornind fie dela cazuri concrete luate din viața și experiența elevilor, fie dela un text moral și religios. (Cel mai bun text moral e Förster, Pour former le caractère; pentru partea religioasă d. prof. Antonescu indică: parabolele, viața lui Isus, viața sfinților, etc.) După ce convingerea despre valoarea unei norme a fost câștigată, urmează stabilirea mijloacelor de aplicare în împrejurările actuale ale vieții, apoi executarea însăși; iar după 10—15 zile de exercițiu, referatul elevului asupra succeselor și insucceselor». (Pag. 35—36).

În No. 7—8 (Anul III), d. prof. Antonescu zugrăvește bunele rezultate obținute prin aplicarea principiului *guvernării de sine a elevilor și a gimnasticii morale a voinței* puse în serviciul educației creștinești ¹⁾.

1) O experiență cu aplicarea principiului conducerii de sine a elevilor a fost făcută și la gimnaziul din Vaslui de către d. Spiridon Popescu, care afirmă că a dat bune rezultate. (Vezi «Revista Generală a Învățământului», anul I, pag. 524).

VI. **Concluzii.** Prin datele de mai sus, socotesc că s'a făcut suficient dovada că principiile școalei active au apărut și la noi cu destulă claritate mai ales în ultimul deceniu până la războiu.

La crearea unei atmosfere favorabile școalei active au contribuit, de sigur, și traducurile, precum și referințele asupra mișcării școalei active în străinătate¹⁾.

Intre determinantele mai însemnate, cari aveau în deosebi menirea să înlesnească aplicarea principiilor școalei active, menționez bogata activitate desfășurată de Casa Școalelor prin editarea de cărți pedagogice, prin confecționarea de material didactic, prin organizarea de muzee, expoziții, laboratorii,

1) Printre traducurile făcute înainte de războiu, notez următoarele: E. Picard, *Școala nouă și disciplina prin libertate*, trad. de C. V. Buțureanu (Iași, 1913); Ed. Demolins, *În ce constă superioritatea Anglo-Saxonilor*, trad. de Botez (Buc. 1915); J. Dewey, *Școala și copilul*, trad. de I. G. Marinescu (Câmpulung); lângă cari se adaugă traducurile din pedagogii clasici editate de Casa Școalelor.

De-asemena găsesc referințe asupra școalei muncii, reprezentantă de Pabst, Dewey și Kerschensteiner.

De concepția celui dintâiu se ocupă d. Enache Ionescu în «Revista Generală a Învățământului» (1908); iar de concepția celorlalți doi se ocupă d. I. Nisipeanu în lucrarea «Către o nouă îndrumare a școalei. Școala viitorului e școala muncii». (Buc. 1915).

Remarcăm, de-asemena, studiul d-lui prof. Vi. Ghidionescu: «Pedagogia științifică și noile reforme școlare» (Studii Filosofice, vol. VI, 1911), în care tratează despre problema școalei muncii din Germania, arătând că lucrul manual, după concepția lui Kerschensteiner, e menit să mijlocească întregul învățământ; dar că după concepția altor pedagogi, — cărora d. prof. Ghidionescu se raliază — lucrul manual e subordonat scopului educativ al școalei. (v. pag. 36—37).

biblioteci, prin stimularea și sprijinul dat pentru înființarea grădinilor școlare, atelierelor, cantinelor, excursiilor școlare, cercurilor culturale, etc.

În afară de contribuțiile directe, enumerate până aci, și cari aveau să transforme în chip lent sistemul de educație practică în direcția activistă, se adaugă și o contribuție indirectă, care a grăbit acest proces de transformare și al spiritelor și al sistemului. Și la noi, ca și în alte țări, *războiul* a pus problemele de educație pe un plan ridicat. În ciocnirea dintre *voințele* atâtor națiuni, s'a putut observa cât de mare preț trebuie pus pe spiritul de inițiativă, de creație și de productivitate. În dreptul de autonomie, pe care și națiunile cele mai mici l-au câștigat, se implică și dreptul indivizilor de a trăi o viață autonomă. În vederea acestei vieți, numai o educație voluntaristă, activistă îl poate pregăti pe individ. Pentru pedagogi și oamenii de școală, acest principiu al respectării individualității copilului și al unei educații active nu este nou. Dar aplicarea și generalizarea lui întâmpină greutăți, oriunde școala nu e privită drept cea mai importantă funcțiune de reînnoire a organismului social. Și când vechea atitudine de desconsiderare a societății față de școală a fost profund schimbată de războiu, atunci curentul școlii active și-a limpezit drumul.

Astfel se explică pentruce curentul școlii active a câștigat în intensitate după războiu, și iată pentruce unii—cari ignorează trecutul—socotesc că școala activă este o școală «nouă».

CAP. II.

Școala activă după războiu

I. *Lucrări recente cu privire la școala activă.* — II. *Câteva din aspectele școlii active pe domeniul practic.* — III. *Incheiere.*

I. **Lucrări recente cu privire la școala activă.** Că și la noi, curentul școlii active s'a împuternicit după războiu, aceasta se poate vedeà din lucrările apărute, din numeroasele articole scrise prin reviste și din însăș noua lege și programă a școlii primare și normale, cari au drept temeiu principiile școlii active.

Voiu menționà acì numai *lucrările*, cari tratează despre problema școlii active, încercând să fixez și direcția către care înclină autorii lor.

Analizând concepția *școlii muncii*¹⁾, am arătat că ea se sprijină, în deosebi, pe datele oferite de istoria culturală a omenirii, după care origina celor mai superioare manifestări spirituale ale omului o constituie *munca manuală*.

1) Vezi partea II, cap. II.

Dela această concepție ¹⁾, pleacă d. prof. S. Mehedinți în lucrarea «*Altă creștere. Școala muncii*» (Buc. 1918).

Raționamentul fundamental, pe care se sprijină autorul, este următorul:

Generația de astăzi, reproducând, în rezumat, întreaga evoluție culturală a umanității, este firesc ca atunci când ne propunem să creștem pe copii, să ne îndreptăm privirile către popoarele primitive. Făcând acest lucru, vom observa să la primitivi știința și deprinderea lor nu se învață din cărți, ci din *munca adevărată*. «Munca și anume munca manuală este singura cale pentru a dobândi o învățatură temeinică și caracter sigur. Și adevărul acesta, pe care etnografia îl sprijină cu mii de dovezi, e întărit și de pedagogie sau cunoașterea științifică a copilului. Cine își dă seama de felul cum lucrează creierul, vede că nimic nu poate pătrunde în sufletul nostru, dacă n'a trecut mai întâiu prin simțurile noastre, și în deosebi prin *mână*, tovarășa oricărui simț. De-aceea, numai muncind, și în deosebi muncind cu brațele, poți împuternici trupul și creierul, lăcașul sufletului. Numai muncind în adevăr, poți cunoaște deplin lumea dimprejur, poți prețui valoarea lucrurilor sau a oamenilor și poți fi tu însuși gata a trece dela vorbă la faptă, adică poți dobândi caracter. Căci caracterul nu e numai decât un dar de sus, ci un obicei sau o sumă de obiceiuri, însă așa de tari, că nu poți lucra altfel, decât într'un chip știut mai dinainte de toți cei cari te cunosc». (Ed. IV. Pag. 21).

1) Vezi pe larg înfățișarea acestei concepții în «*Caracterizarea etnografică a unui popor prin munca și uneltele sale*», discurs rostit de d. prof. Mehedinți la Academia Română în Iunie, 1920.

Aceasta mi se pare pagina cea mai caracteristică care fixează adevăratul spirit al lucrării.

Și spuneam, în altă parte, că plecând dela o concepție asemănătoare, pedagogii școlii muncii au preconizat transformarea școlii în atelier de muncă manuală. Căci termenul de muncă «*efectivă*» înseamnă după acești pedagogi sau numai muncă manuală — care, se înțelege, că are reflex și asupra vieții sufletești — sau muncă spirituală, care pornește din munca manuală.

Iată ce scrie d. prof. Mehedinți: «Prin urmare, oamenii de stat și educatorii nu trebuie să mai stea o clipă la îndoială, căutând alte leacuri, acolo unde e unul singur, dovedit și răsdovedit prin toate pățaniile omului din epoca paleolitică și până azi. În loc de legi multe, ne trebuie *școli de muncă directă* spre a îndruma tineretul». (Pag. 25).

Aceasta e concluzia *firească*, care decurge din concepția «*manualistă*». Totuș am văzut că în niciun stat, care a ajuns la oarecare treaptă de cultură, concepția manualistă nu s'a putut aplica sub formă pură. Ochiul pedagogului nu se îndreaptă numai în trecut, ci el cercetează cari sunt aptitudinile generației tinere de azi, cari sunt necesitățile societății actuale și în acelaș timp observă tendința evoluției culturale a societății, în mijlocul căreia trăește.

O școală de muncă manuală ar fi astăzi o instituție, care nu s'ar mai găsi în pas cu vremea. Așa se explică de ce mai toți pedagogii din toate țările nu au putut să ajungă la o concepție de educație manualistă sau dacă au ajuns nu au întârziat să o rectifice.

Și nici d. Mehedinți n'a întârziat să-și rectifice concepția, dar nu în spiritul ei, ci într'un mic adaos la ediția IV-a a lucrării.

Toți cei ce citesc cu atenție lucrarea d-lui Mehedinți rămân cu convingerea că lucrul manual e privit drept centru al activității școlare și că toate celelalte mijloace educative se brodează în jurul acestuia. În susținerea acestei convingeri, dau numai un singur citat, deși, repet, întreaga lucrare demonstrează această idee. «Dascălii, fiind mereu împreună cu ucenicii — ca Booker Washington, Tolstoi și alți înțelepți, și punând chiar ei mâna aci pe săcure, aci pe coasă, pe sapă, pe cuțitul de altoit ori pe alte unelte ale gospodăriei rurale, vor învăța și tinerii o mulțime de lucruri, iar cetitul le va veni ca un *adaos* (sublinierea e a autorului) și o nouă înviorare spre muncă» (Pag. 168) — și astfel se va proceda chiar în școala normală, care are menirea să pregătească pe viitorii învățători.

În *adaosul* la ediția IV-a, d. Mehedinți afirmă însă că «școala muncii înseamnă să pui în mișcare pe îndelete *toate* puterile trupului și ale sufletului copilăresc, pentruca să le sporești pe toate și în acelaș timp, din jocul lor liber să dibuești apoi care e însușirea cea mai puternică a fiecărei personalități, pentru ca să-i poți da îndrumarea cea mai rodnică și pentru el și pentru societate. Lucrul cu mâinile e așa dar numai *unul* din multele mijloace întrebuințate de educator în școala activă sau școala muncii». (Pag. 260).

În cartea I a școalei active, în care se ocupă despre «*Filosofia școalei active*» (Râmnicul-Vâlci, 1922), d. I. Nisipeanu se declară explicit contra școalei active utilitariste și pentru cea spiritואlistă.

Citez două pasagii: «Direcțiunea care își însu-

șește ca scop suprem dezvoltarea personalității în latura ei cea mai specific umană — spiritul — a adoptat munca manuală ca principiu didactic, ca metodă educativă. O putem numi *școala activă spiritualistă*». (Pag. 25).

«O altă tabără a școlii active, deși pornind tot dela filosofia voluntaristă, dela constatarea imboldului nativ al copilului spre acțiune, dă loc mare, precumpănitor muncii în școală, făcând-o riguros școală de lucru manual, pentru considerații cu totul practice, utilitare, nu pentru considerații etico-pedagogice, pe cari se sprijină prima direcție sau în mod cu totul secundar pentru acestea». (Pag. 47).

Ca pârghie de susținere a metodei active, autorul pune *interesul viu*. (Pag. 75).

Orice școală activă pune în centrul preocupărilor ei *interesul*. Deosebirea între o școală și alta depinde însă de înțelesul, pe cari autorii îl atribuesc acestui termen. În concepția activistă a d-lui Nisipeanu, *interesul viu* este echivalent cu *stimulentul plăcerii* (pag. 7).

Acesta e leit-motivul sistemului de educație propus de d. Nisipeanu. E ideea asupra căreia a stăruit mai mult — și în alte lucrări și articole — și care a avut oarecare influență și în unele cercuri didactice.

Să se stimuleze plăcerea elevilor — acesta e principiul atotstăpânitor! Și cum? «Făcându-le o școală ca și școala vieții lor de dinaintea celei oficiale, și ca aceia pe care o mai gustă, totuș, și după începerea acesteia, dar cu totul în afara zidurilor ei» (pag. 5).

Și în această viață, pe care d. Nisipeanu o ia drept

model pentru întocmirea celei așa zise oficiale, copiii sunt înclinați — toată lumea o știe și fără să cunoască pedagogie, — către joc și poveste în primul rând. Concluzia este evidentă: și în școala oficială să fie în primul rând *joc și poveste*.

Acestea pot împăcă iluzionismul copiilor, care formează «cea mai frumoasă epocă a vieții, când fantasticul și realul se 'ngână ca semisomnul cu trezia, ca amurgul cu noaptea, ca mijirea zorilor cu răsăritul soarelui». (Școala activă, cartea II, pag. 11).

«Totul în copil se colorează cu nuanțele frumosului, toate impresiile lui se adună și se încadrează în tablouri, în icoane, scene, peripeții, cari mai de cari mai atrăgătoare, mai pline de vrajă». (Ibid. pag. 10).

Și pentru a nu turburăm imaginile «pline de vrajă» ale copilului, d. Nisipeanu cere să se renunțe la învățământul noțional, «fad și uscat».

Că în această direcție se îndreaptă gândirea d-lui Nisipeanu, o putem vedea și din atitudinea sa față de pedagogie. «Pedagogia trebuie să fie o artă, dacă nu vrea să fie o adevărată ucigașe de suflete de copii». (Pag. 11).

Autorul identifică pedagogia cu educația, teoria cu practica, știința cu arta, datorită ideii că pedagogia ca știință e cu totul inutilă. Dar nu numai atât; o socotește chiar păgubitoare. Și să precizăm: nu e vorba de pedagogia Evului-mediu, ci de «pedagogia noastră de azi».

Dar să facem o mică comparație: întrucât estetica ca știință ne împiedică să creem sau să gustăm frumosul? Intrucât etica ne împiedică să săvârșim fapte morale? Intrucât psihologia ne întunecă cu-

noaşterea vieţii sufleteşti? Şi comparaţia se poate întinde încă mult. Dar încheiu cu întrebarea: întrucât pedagogia de azi, întemeiată pe fiziologie, anatomie, psihologia copilului, etică, filosofie, sociologie, etc. turbură vederea clară a educatorului, idealismul şi entuziasmul său?

Mărturisesc că am găsit în lucrările d-lui Nisipeanu numeroase idei din pedagogia contimporană. Şi autorii, din cari dă citate, susţin că fac ştiinţă. Prin ce putere miraculoasă transformă d. Nişipeanu această ştiinţă în artă?

N'aş fi stăruit asupra acestor două idei din lucrările d-lui Nisipeanu, dacă n'aş şti la ce exagerări au dat naştere în practică şi dacă n'aş fi convins că adoptarea lor de către învăţători ar duce la dezagregarea sistemului educativ, tocmai în timpul când e mai multă nevoie să creştem oameni cu simţul realităţii şi cu putere de voinţă.

De sigur că nici intenţia d-lui Nisipeanu nu a fost să se ajungă la aceste exagerări.

În lucrările sale se cuprind şi idei, cari puteau constitui o pavază. Dar dintr'o lucrare, se remarcă ceiace e mai bătător la ochi; ceiace autorul colorează mai viu. Dacă se depune oarecaré sforjare, se prinde şi restul. Şi folosul acestei sforjări revine şi celui ce a depus-o şi autorului, deşi potrivit sforjării.

În lucrarea «*Problema şcolii active*» (Tecuciu, 1924), d. Gr. Tăbăcaru găseşte că în afară de motive istorice, psihologice, sociologice, pedagogice, şcoala activă a fost pregătită şi de educaţia estetică. «Ideia şcolii active este veche, dar reluarea ei s'a făcut odată cu dezvoltarea educaţiei artistice în şcoală,...

întrucât principiul productivității, activității de sine, al creației și al spontaneității sunt principii comune atât școlii artistice, cât și școlii active». (Pag. 4).

Școala activă nu poate forma personalități, decât dând elevului posibilitate să săvârșească activitate în toate direcțiile. Nu este vorba de muncă inferioară, corporală, pe care omul lipsit de libertate și de gustul artistic o poate îndeplini, ci este vorba în școala activă de munca organizată, creatoare, productivă, de care e capabilă orice ființă omească. (Pag. 26).

În ultimul paragraf, se ocupă de dificultățile întâmpinate în practică de metoda activă, dintre cari citez două :

«Școala activă înseamnă urmărirea în lecțiuni a momentelor psihologice. Noutatea constă în opunerea ce se face «treptelor formale». Se cade însă într'o altă extremitate, când se ține seamă numai de momentele psihologice și se ignorează momentele logice, cari nici într'un caz nu se pot confunda cu cele psihologice. Tot în cadrul școlii active se găsește propunătorul când în cursul lecțiunii aplică aceste două momente : logic și psihologic». (Pag. 27).

Și în sfârșit, autorul opune celor ce cred că în școala activă învățătorul nu mai are nevoie să se conducă de știință, următoarele rânduri :

«Libertatea învățătorului de a face lecțiuni numai după «bunul plac» și după cum dictează propria experiență, nu înseamnă că se aplică metoda școlii active! O asemenea libertate este iarăși riscantă; ea nu poate să fie îngăduită decât după ce învățătorul și-a apropiat înțelegerea deplină a principiilor școlii active. Nici cu o clipă înainte de aceasta». (Pag. 28).

Unii autori, dintre cei ce s'au ocupat la noi cu problema școlii active, au afirmat cu glas tare și cu litere pline că școala activă constituie o adevărată «*revoluție*».

Dar dacă ar fi să analizăm punct cu punct ideile din aceste lucrări, am vedea că toate, *absolut toate*, își găsesc obârșia în trecut. Că nici chiar termenul, cu care se denumește această «*revoluție*», nu este nou; și aceasta nu numai în alte țări cu o tradiție pedagogică mai bogată, ci și la noi.

În opera de construcție a sistemului de educație românesc nu se pot trece cu vederea valorile statornicite de cursul vremii și întărite de știința contemporană. Este așa de evidentă *legea evoluției*, după care se dezvoltă ideile pedagogice și instituțiile de educație, încât ignorarea ei duce la adevărate absurdități.

Astfel și în privința școlii active. Cine are o privire de ansamblu asupra vieții ei, cine a studiat-o profund în teorie, cine a aplicat-o consequent în practică, rămâne mirat că se pot găsi oameni de școală, cari să afirme că școala activă e merită să schimbe *din temelie* sistemul de educație de până acum ¹⁾.

Convingerea asupra eficacității școlii active nu o putea da corpului didactic decât tocmai demonstrarea că această școală tinde la ameliorarea sistemului educativ, iar nu la înlocuirea lui.

Această atitudine constructivă răsare din cursul d-lui prof. G. G. Antonescu. Numeroase generații de studenți, cari l-au audiat, au putut cunoaște încă

1) v. «*Moda în pedagogie*». (G. G. Antonescu. *Din problemele pedagogiei moderne*. Cap. introductiv).

dinainte de războiu tot ceiace constituie esența acestei probleme, împrejurul căreia se face atâta vâlvă astăzi.

Și în momentul, când se făcea sgomot mai mare în jurul ei, când lumea didactică eră nedumerită asupra căilor de urmat pe un teren, pe care se încercă să se înlătore totul, d. prof. Antonescu găsește oportun să țină — în localul societății Instituturilor din București — o conferință asupra școalei active și pentru membrii corpului didactic. Această conferință, care este — sub o altă formă — un extras din cursul ținut la Universitate, constituie o admirabilă sinteză a problemei, care suscitase atât de mult spiritele ¹⁾.

Nu mai este nevoie să citez aci principiile *concepției integraliste*, la care a ajuns d. prof. Antonescu, deoarece am fost călăuzit de ea în tot cursul lucrării mele.

Convingerea asupra superiorității concepției integraliste mi-a fost înlesnită nu numai prin faptul că m'am hrănit cu ea atâția ani și că a pătruns în structura mea sufletească — aceasta ar fi explicația subiectivă — dar și prin studiul obiectiv al problemei școalei active.

Și este interesant de remarcat că la aceeaș convingere au ajuns și studenții, cari s'au ocupat de problema școalei active în seminarul de sub conducerea d-lui prof. Antonescu. În cursul unui an întreg, problema a fost cercetată pe toate fețele și discutată în chip amplu. Printr'un studiu remarcabil,

1) Studiul a fost publicat apoi și în lucrarea: «*Din problemele pedagogiei moderne*», ediția II.

sudenții, cari manifestau un interes vădit pentru problemă, au reușit să elaboreze o lucrare de mare preț¹⁾.

Ea le-a adus și măgulitoarele aprecieri ale d-lui *Ad. Ferrière*, directorul biuroului internațional al educației noi și unul dintre cei mai de frunte reprezentanți ai școlii active²⁾. Redau din scrisoarea adresată d-lui prof. G. G. Antonescu câteva fragmente pentru interesul istoric, pe care îl prezintă:

«Țin să vă felicit cu toată căldura pentru studiul intitulat «Școala activă», apărut în recentul buletin al Seminarului de pedagogie dela Universitatea din București. Cele zece studii, perfect logice și precis definite, pe cari le-au făcut studenții D-v, indică un grad de cultură rar atins de către studenții universitari. Eu nu cunosc altă universitate din Europa, care să se fi consacrat într'un mod așa de profundat acestui studiu, ce-mi este mai scump decât toate, de vreme ce eu însumi i-am consacrat trei volume.

Ceiace m'a impresionat îndeosebi și mi-a făcut plăcere e faptul că studenții D-v., în loc de a se mulțumi cu indicațiile și citatele date în lucrarea mea «Școala activă», s'au ridicat chiar la izvoarele, la cari m'am referit eu, și pe când eu n'am putut cită autorii cei mai însemnați decât foarte redus, din cauza spațiului restrâns, de care dispuneam, studenții D-v. au dat lungi extrase și sinteze precise ale teoriilor lor».

1) V. «*Buletinul Seminarului de pedagogie teoretică dela Universitatea din București și al Bibliotecii Pedagogice*», pe anul 1924—1925.

2) *Asupra școlii active*, d. *Ferrière* a scris 3 volume, dintre cari două sunt traduse și în românește. (*Al. Marinescu și I. G. Marinescu*, C.-lung.).

II. Câteva din aspectele școlii active pe domeniul practic. Că școala activă s'a manifestat suficient pe domeniul teoretic și în țara noastră, că ea tinde în deosebi către direcția integralistă, reese evident din datele de mai sus. Lângă ele s'ar putea adăoga un lung șir de articole de revistă.

Ceiace ar intersă însă în aceeaș măsură ar fi răspunsul la întrebarea: *ce și cât* s'a realizat pe domeniul practic din școala activă și ce *direcție* au luat principiile școlii active pe acest domeniu? Aceasta ar constitui și un argument de fapt pentru a confirmă valoarea teoriei pedagogice.

Dar nu este ușor a da acest răspuns, deoarece pușini din cei mulți, cari au aplicat principiile de-ale școlii active, s'au gândit să publice încercările și să refere asupra rezultatelor. O anchetă sistematică întreprinsă în acest scop ne-ar ușurà mult răspunsul. Ne-ar ușurà numai răspunsul, dar nu ne-ar da pușința să zugrăvim exact aspectul școlii active, realizată în practică.

Căci nu este suficient să știm că într'o anumită școală s'a aplicat principiul intuișiei, al activității practice, metoda socratică, că învășământul corespunde puterilor copilului, etc. pentru a conchide că acea școală e o școală activă.

Activismul unei școlii reese din aplicarea sintetică a tuturor principiilor și din atitudinea educatorului față de elevi. Și această atitudine nu se întemeiază pe un sentimentalism dulceag, ci isvorăște din cunoășterea cât mai adâncă a sufletelor elevilor săi și a mijloacelor pe care le poate aplică în fiecare caz, având neconținut înainte idealul către care se îndreaptă cu încredere și entuziasm. Dar atitudinea n'o poate mărturisî cu înlesnire educatorul, prin vorbe

sau prin scris. Ea se oglindește însă în cercul său de activitate.

O clasă curată și împodobită ca un cămin familiar e dovada gustului estetic și de igienă al educatorului. Fețele vesele ale școlarilor, întrebările și răspunsurile lor vioae e dovadă că învățătorul întrebuițează o bună metodă, că se poartă prietenește cu copiii, că a reușit să le nască și să le desvolte pofta pentru studiu sistematic.

Câte dovezi nu-ți pot da, de asemenea, compunerile, desemnurile, colecțiile, lucrările manuale ale elevilor!

Mărturisiri de preț pot oferi grădina școlară, muzeul, biblioteca, laboratorul, gospodăria personală a educatorului, activitatea sa în cercul celor adulți, etc.

Deoarece menirea educatorului e să dea din sufletul său peste tot pe unde calcă; peste tot să rămână urme din sufletul său. Și ca dintr'un isvor fără de moarte: cu cât dă mai mult, cu atât mai năpraznic fâșnește forța, care sălășluește în adâncurile sufletului său.

Numai educatorul, care a reușit să valorifice această forță, are puternică influență asupra elevilor săi și face ca principiile școalei active să aibă viabilitate.

Fiindcă școala activă nu este o școală, în care educatorul nu are niciun rol, sau un rol cu totul șters, și în care elevii fac ce vor, cât vor și cum vor. Ci educatorul școalei active este un cercetător continuu al sufletelor elevilor săi și continuu preocupat de mijloacele cele mai potrivite pen'ru a-i perfecționa.

Și dacă asupra atitudinii educatorilor nu putem aveà destule elemente, decât pătrunzând în viața școlară intimă, putem totuși să ne pronunțăm asupra direcției, pe care au luat-o în practică, principiile fundamentale ale școalei active.

Principiul activității proprii s'a aplicat, în deosebi, pe domeniul educației intelectuale. Faptul este explicabil. Școala, chiar cea primară, a fost privită, în primul rând, ca locaș de învățatură. Și nici nu se putea concepe altfel atât timp cât se credeă în teoria intelectualistă, după care «ideia» are, prin ea însăși, efecte și asupra vieții voluntare. Eră de așteptat ca explicarea mecanismului actului voluntar, lămurirea asupra rolului, pe care îl are deprinderea în educația morală, religioasă, cetățenească să schimbe caracterul școlii. Aceasta nu s'a întâmplat și nu se va întâmpla atâta timp cât nu se îndeplinesc și alte condiții. De împlinirea acestor condiții atârnă înlesnirea aplicării metodei active și pe domeniul educației intelectuale.

În primul rând se impunea cu necesitate *reducerea programului*. Căci «nu putem trece cu vederea, scrie d. prof. Antonescu, că metodele noi — metoda socratică, intuiția activă, activitatea practică a elevului etc. — consumă considerabil mai mult timp decât vechea metodă expozitivă, pasivă»¹⁾.

Prin faptul că programele erau prea încărcate, nu se putea găsi timp suficient pentru aplicații cât mai numeroase — spre a ușura astfel trecerea dela idei la fapte — și pentru corelații cât mai bogate.

Și dacă nici chiar pentru educația intelectuală, timpul nu eră suficient pentru aplicarea integrală a metodei active, cu atât mai mult pentru educația morală, religioasă și cetățenească.

Impărțirea materiei pe ore, așa cum s'a prezentat înainte și cum se prezintă și astăzi, de asemenea constituie o piedică pentru aplicarea metodei active.

1) G. G. Antonescu. *Din problemele pedagogiei moderne*. Pag. 264.

Din considerația că interesul copilului nu se poate întreține prea mult la o singură activitate, că atenția lui slăbește după o jumătate de oră sau după 50 de minute, s'a recurs la întocmirea unui orar, în care obiectele se urmează unul după altul, nu în legătura lor intimă, ci după gradul de oboseală, pe care o provoacă. Și această lipsă de legătură între obiecte e mai accentuată în învățământul secundar, decât în cel primar.

Și atunci eră firesc ca nici ideile să nu se fixeze și nici deprinderile să nu se formeze.

Piedici tot atât de serioase sunt: numărul prea mare de elevi, lipsă de localuri de școală împreună cu anexele lor (atelier, laborator, muzeu, bibliotecă, grădină școlară), lipsă de educatori, lipsă de clase și școale speciale pentru elevii subnormali, și supra-normali, etc.¹⁾

Cu toate aceste piedici, totuș cei ce cunosc viața școlară știu că metoda activă s'a aplicat într'o oarecare măsură. Pușini sunt profesorii și învățătorii — vorbesc de cei pregătiți în școalele normale — cari să se mai îndoască de valoarea metodei socratice. Pușini sunt aceia, cari să nu plece dela experiența personală a elevilor; să nu împace spiritul lor de curiozitate, răspunzându-le la întrebările pe cari elevii înșiși le pun; să nu prețuească creațiile personale ale elevilor în compuneri, desemn, lucru de mână; cari să nu încerce o influență morală asupra elevilor printr'o purtare prietenească; prin îmboldirea spre fapte; în sfârșit, printr'o serie întregă de măsuri, cari sublimează torentul de forțe, cu cari copilul pășește pragul școlii.

1) v. «*Expunere de motive la legea învățământului primar și normal din 1924*» și «*Anuarul învățământului secundar pe 1924—1925*».

Am spus în altă parte că pentru pregătirea la viața socială, școala va trebui să reoglindească aspectul ei.

Încă din societatea școlară, elevul va fi deprins să lucreze în comunitate, să respecte legile ei și să contribuie la propășirea ei.

În acest scop, am văzut că școala activă se folosește de lucrările în comun: compuneri, lucrări manuale, grădinarie, întocmirea unei muzeu, întreținerea curățeniei clasei și școalei, înfrumusețarea ei, etc.

Acest procedeu s'a aplicat la mai multe școli și a dat roade foarte bune.

Pentru pregătirea la viața cetățenească, s'a aplicat cu mult succes la unele școli sistemul conducerii sau guvernării de sine a clasei.

Menționez aci o singură încercare făcută la școala primară.

Indemnat de d. prof. *G. G. Antonescu*, care făcuse o reușită experiență¹⁾ a acestui sistem la Seminarul Nifon din București încă din 1910, colegul *R. Petre* aplică sistemul și la școala primară.

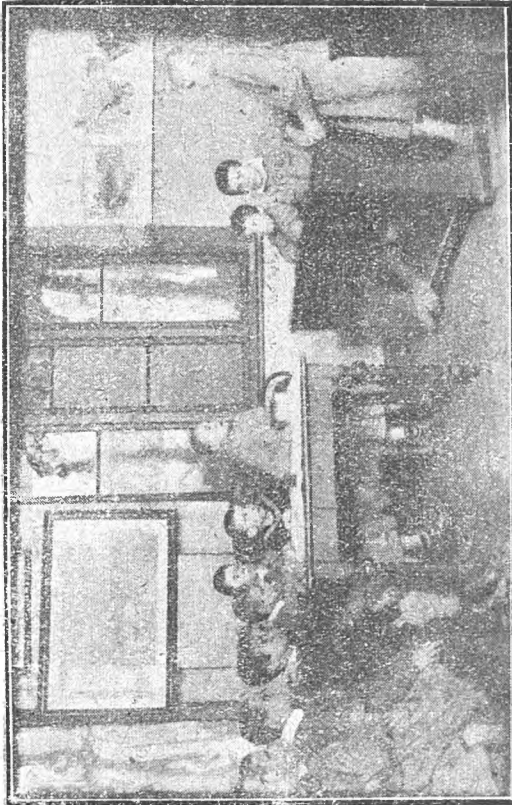
Experiențele, cari au dat frumoase rezultate, sunt consemnate în lucrarea: «*Conducerea de sine a clasei*» (Buc., 1924).

Citez câteva pasagii din introducere: «Experiențele le-am început în urma unor prelegeri ale d-lui prof. universitar *G. G. Antonescu*, cu privire la sistemul de educație försterian.

Cele dintâi încercări le-am făcut în mod îndoielnic, fiindcă bănuiam că un asemenea sistem de educație — în care disciplina e dată pe seama elevilor — presupune numai școlari mari.

1) Vezi pag. 351.

Deși lucru greu la început, cu toate acestea—după trecere de câteva luni de zile—începem să întrezărim rezultatele binefăcătoare ale noului sistem. Elevii iau în serios conducerea de sine a lor și se întrec



Aspectul unei ședințe de judecată la o școală primară, unde s'a aplicat principiul conducerii de sine.

în îndeplinirea cât mai conștiincioasă a însărcinărilor date». (Pag. 5).

După ce face considerațiile teoretice asupra problemei, autorul descrie apoi cu deplină claritate procedeul întrebuițat. Astfel arată cum fiecare elev

îndepliniã în comunitatea școlară un anumit rol, pentru îndeplinirea căruia erã răspunzător, precum: curățenia și aerisirea clasei, cercetarea temelor scrise, a desemnurilor și obiectelor executate din argilã în timpul săptămânii, controlul ordinei, al punctualității, al moralității, justiția școlară, cassa de economie, biblioteca, organizarea serbărilor, etc. (Pag. 33—76).

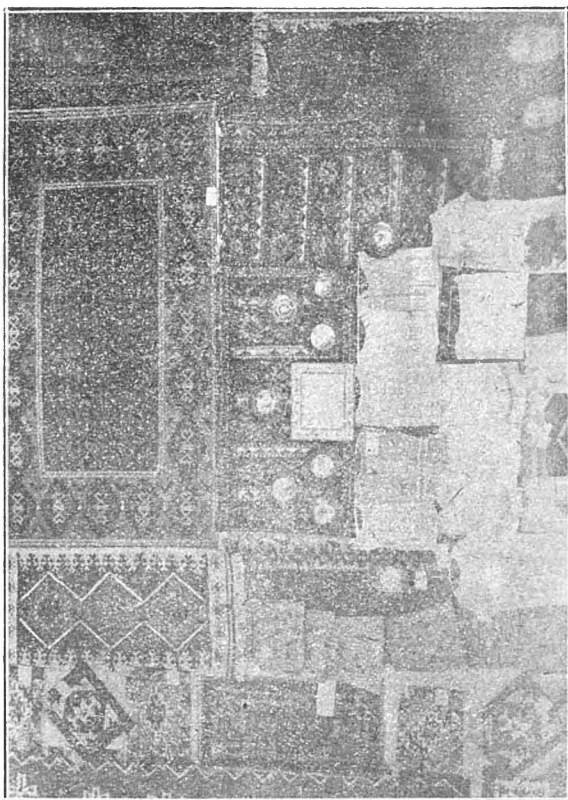
E greu să se poată zugrăvi prin cuvinte aspectul unei clase, în care s'a aplicat sistemul conducerii de sine. Reușita acestor încercări depinde, cum am spus mai sus, de atitudinea învățătorului, de auctoritatea morală, de care el se bucură, de iubirea elevilor, pe care a reușit s'o nască, de încrederea ce inspiră măsurile sale, de entuziasmul cu care lucrează, în sfârșit de întreaga sumă de însușiri, cari fac din învățător un adevărat educator. Pătrunzând într'o clasă, în care se aplică metoda activă și pe domeniul moral și pe cel intelectual, simți că trăești într'un organism viu și însuflejit.

«In clasele unde se aplică conducerea de sine, mărturisește colegul R. Petre, copiii muncesc cu mai multă dragoste, cu mai multă perseverență, cu mai multă răbdare, și cu mai multă inițiativă, decât în clasele unde morala este învățată la ore fixe» (Pag. 74).

Precum vedem, n'au lipsit încercări de aplicarea metodei active nici pe domeniul moral.

Pentru aplicarea principiului activității proprii nici nu mai începe îndoială că trebuie să ne folosim și de activitatea practică și de intuiție. Dacă am ridicat totuș aceste mijloace la rangul de principii, aceasta am făcut-o, pedeoparte, pentru a atrage atenția asupra-le, iar pe de-altă parte, din pricină că aplicarea lor a dat naștere la deosebiri marcante între activiști

Cu privire la principiul *activității practice*, am observat că aproape unanimitatea celor ce s'au ocupat la noi cu această chestiune, au atribuit activității practice un caracter educativ, nu utilitar. Nu numai considerațiile teoretice se opun de a transformă



Lucrări executate de elevele cursului supraprimar dela o școală primară din București.
(v. „Revista g-rafă a Inv.”, Anul XIII. Pag. 434).

școala în atelier, ci această atitudine e determinată și de experiență. E cu neputință, oricâtă trudă ar depune învățătorul la școalele primare și maestrul de lucru manual la cele secundare, să dea elevilor deprinderea unei îndeletniciri lucrative.

Totuș în practică caracterul activității manuale nu e în destul definit.

S'a susținut că săteanul ar prețui mai bine o școală ale cărei foloase le-ar vedea imediat. Și atunci care erà mijlocul să se dea cetățenilor impresia că școala e folositoare? De sigur activitatea practică în grădina și atelier. Într'o regiune de câmp, învățătorul să obișnuească pe copii cu o cultură rațională a plantelor și cu confecționare de pălării de pae; într'o regiune de deal cu agricultura, pomăritul, creșterea vitelor, împletituri de nuele, etc. Aceste lucrări au pe dealtă parte și un caracter educativ. Și iată cum din oscilarea de a împacă ambele tendințe: utilitară și educativă, a ieșit activitatea practică, care se face în cele mai multe din școlăle noastre, dar care nu împacă nici pe una nici pe alta. Expozițiile, pe cari le vedem la sfârșit de an, sunt de multe ori o mistificare a adevărului. Unele obiecte, lucrute măestru, sau dovedesc îndemânarea altor mâini decât ale elevului, sau, și dacă sunt lucrute de elevi, au luat un timp considerabil altor ocupații — cel puțin tot atât de utile — sau au răpit timpul de recreație al elevului. Și într'un caz și altul, păgubitor din punct de vedere moral și intelectual.

Rostul lucrului manual în școlăle educative—nu profesionale— e de a contrișui la întărirea cunoștințelor, la fortificarea voinței, la dezvoltarea gustului pentru activitatea practică, și de a servi ca mijloc de expresie a stărilor sufletești. Mai ales acest din urmă aspect a fost nesocotit. Am arătat într'un capitol anterior cum e privită activitatea practică în școala activă.

Mai de preț din punct de vedere al educației active

este un obiect, care traduce un gând sau un sentiment al copilului, decât o lucrare ce se poate vinde pe piață. Mai de preț un obiect rudimentar ce se poate utiliza la precizarea cunoștințelor de geometrie, șt. fizico-naturale, geografie (lucrări în relief), istorie



Lucrări manuale făcute la o grădiniță de copii în jurul unor idei centrale: *pițmănăra* (sus); *gospodăria* (jos).

(unelte și arme vechi), etc., decât un obiect lucrat artistic, dar care nu poate face decât podoaba muzeului.

Și dacă în școlile normale s'ar introduce acest

fel de lucru manual, nu lemnărie, împletituri de rîchită, de pae, de papură, învățătorii ar fi mult ușurați în a face o educație activă. La cursurile de lucru manual ținute cu învățătorii în ultimii ani, s'a putut constată că tehnica modelajului și cartonajului a fost ușor însușită, în schimb f. greu lemnăria și împletiturile de nuele. Și mai putem avea pretenția ca elevii de școală primară să se deprindă cu aceste din urmă îndeletniciri sub cuvânt că ele pot produce venituri materiale ?

Și nici nu mai încapă îndoială că acelaș caracter emnamente educativ, trebuie să-l aibă lucrul manual în școalele secundare. Mult mai folositor ar fi dacă elevii și-ar construi aparatele de fizică, cari lipsesc în largă măsură liceelor noastre, decât legătorie de cărți, cum se face la unele licee, ai căror maeștri se mândresc trimițând oferte de lucru la biblioteci.

Iarăș de condamnat, din punct de vedere al educației active, e tendința celor ce vor să facă din cursul primar, ciclul al doilea, ateliere de lucru manual.

Evident, în acest ciclu, lucrul manual va avea și un caracter practic-utilitar, în sensul că se vor introduce în școală acele activități practice, pe cari le vor săvârși elevii la ieșirea din școală, în mediul lor de viață. Dar aceasta nu însemnează că școalele primare ciclul al doilea vor înlocui deacum înainte școalele inferioare de meserii și agricultură, și că vor scoate din elevi meseriași. Pentru fixarea caracterului activității practice în ciclul al doilea al școlii primare, citez părerile d-lui prof. G. G. Antonescu, președintele comisiei de reformă a învățămîntului primar și normal :

«În al doilea ciclu al școlii primare se acordă,

scrie d. prof. Antonescu, o atenție destul de mare și activității practice pentru următoarele motive: a) pentru că activitatea practică are — după constatările psihologiei și pedagogiei moderne — un rol educativ important atât în domeniul intelectual, cât și în vederea formării caracterului; b) pentru că unul din principiile fundamentale ale noii reforme este legătura școlii cu viața. Acest principiu explică, nu numai faptul că se insistă asupra activității practice, ci și faptul că se dă acestei activități, un caracter regional. Așa dar, școala primară, care urmărește în primul rând un scop educativ, se va servi pentru satisfacerea acestui scop de acel gen de activitate, care fiind mai potrivit mediului, în care se va desfășura viața și activitatea elevului în viitor, satisface în același timp cu scopul educativ și cerința utilitară a raportului dintre școală și viața practică». ¹⁾

E bine deci să se înființeze *pe lângă* școlile primare de ciclul al doilea ateliere cât mai numeroase pentru a răspunde cât mai multor aptitudini și cât mai multor necesități regionale sau locale, dar desăvârșirea într-o meserie se va face ulterior școlii.

Cu privire la *principiul intuiției*, care se leagă strâns de al activității practice, se poate spune că a fost în mare măsură aplicat. Aplicația lui a dat naștere însă la unele artificializări. În loc ca intuiția să se facă chiar în plină natură, oridecâteori se poate, s'a recurs, pentru ușurință, la obiecte sau ilustrații, cari nici pe departe nu pot zugrăvi viața realității și nu pot provoca gândirea spontană a elevului.

1) Vezi «*Revista generală a Invățământului*», anul XII, Oct. 1924. Pag. 607.

O altă artificializare, tot atât de mare, este de a se întrebuiți, la intuiție, povestirea. Dar eroarea este atât de evidentă, încât procedeul n'a putut prinde în practică.

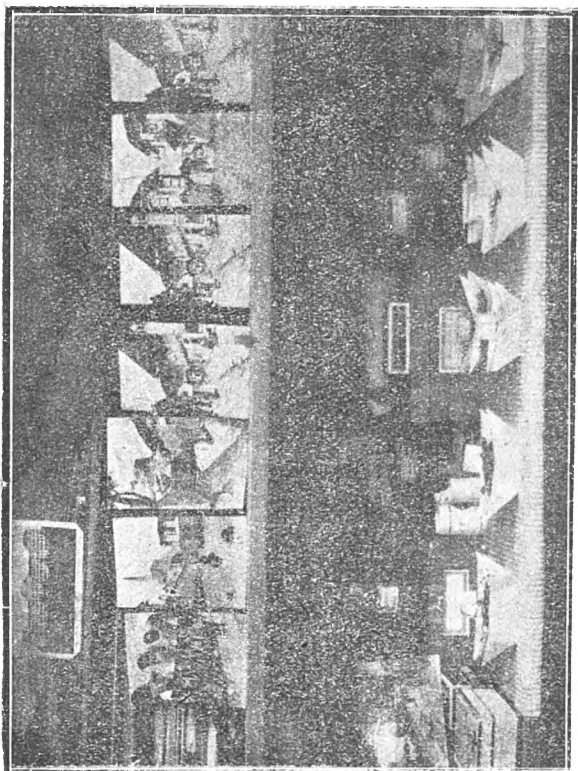
Și-acum, câteva cuvinte cu privire la *muzeele școlare*.

Cele mai multe școli nu au muzeu. La cele mai multe școli, în afară de obiectele trimise de Casa Școlărilor, nu se vede nimic altceva. Casa Școlărilor n'ar trebui să trimeată însă decât acele obiecte, cari nu se pot colecționa de elevi. Căci este o cheltuială zadarnică să se trimeată la o școală din regiunea câmpoasă, de pildă, o planșă cu spice de grâu, cu borcănașe conținând semințe, făină etc. sau la o școală din regiunea muntoasă o planșă, pe care sunt fixate secțiuni în lemn, în loc ca aceste obiecte să fie aduse chiar de elevi. Un muzeu alcătuit chiar de elevi, nu numai că cere o f. mică cheltuială, dar e de mult mai mare prețeducativ. Activitatea lor proprie e mult mai bine așătată astfel. Un muzeu, în care se găsesc, ordonate, obiecte aduse de elevi din regiunea apropiată, colecțiuni de ilustrate reprezentând ținuturi îndepărtate, alcătuite tot de elevi, producțiile elevilor, precum: desemnuri, obiecte de lucru manual, etc. reoglindește clar progresul școlii.

Pentru a face o educație activă, e necesar, în primul rând, să cunoaștem individualitatea elevilor. Aceasta ne va duce la o *educație naturală*, organică.

Incerări de cunoaștere sistematică a individualității s'au făcut puțin la noi în țară și s'a și scris puțin asupra acestei chestiuni. Putem totuși remarca două centre universitare, unde se cultivă acest studiu: București și Cluj. La București, studiul individualității se face în seminarul de pedagogie teoretică de sub conducerea d-lui prof. Antonescu, și se bazează, în

deosebi, pe metoda de observație directă a elevului în situațiile reale ale vieții¹⁾; la Cluj, se întreprind cercetări sub conducerea d-lui prof. Vl. Ghidionescu, și sunt bazate pe metoda experimentală²⁾.



Muzeu alcătuit de elevii școlii primare de aplicație din Râmnicul Sărat, condusă de R. Petre, profesor.

Cred că metoda, care se va generaliză, va fi cea întrebuințată la Universitatea din București. Aceasta nu numai din pricină că metoda observației directe

1) v. «*Buletinul Seminarului de pedagogie teoretică*» pe 1924—1925.

2) v. «*Introducere în pedagogie și pedagogie experimentală*» Buc. 1915.

poate fi mai ușor utilizată de educator, ci și pentru că dă mai bune roade ¹⁾).

Prin observația atentă, conștiințioasă, consequentă a educatorului asupra elevului și prin consemnarea celor mai caracteristice manifestări ale lui într-o foaie, va putea fiecare educator ajunge să fixeze aptitudinile elevilor săi și să facă o educație adaptată lor.

III. **Incheiere.** O școală, care se orientează după toate temeiurile științifice, care tinde la dezvoltarea tuturor funcțiunilor sufletești și trupești, care pregătește pe individ pentru crearea de valori culturale este *școala activă integrală*.

Această școală răspunde, în deosebi, necesităților de cultură integrală a neamului nostru. Constrâns de împrejurările istorice,⁴⁵ neamul nostru nu și-a putut maximaliza însușirile sale. Dar chiar în momentele vitrege, nu și-a înstrăinat structura sa idealistă.

Școala activă are menirea să actualizeze toate forțele, cari au stat atâtea veacuri în amorțire.

Și mai ales astăzi, când toți cetățenii au câștigat dreptul efectiv la conducerea țării, se impune o educație activă, care să formeze spirite capabile de a se conduce singure și de a valorifica pentru ele și comunitate toate virtuțile, pe cari natura le-a sădit în ei.

Aceasta din punct de vedere al intereselor naționale.

Dar școala activă integrală se impune și din punct de vedere al intereselor umanitare. Cu cât

1) Asupra acestei chestiuni v. «*Fundamentul psihologic al școlii active*».

națiunile își cultivă mai mult toate forțele lor specifice, cu atât umanitatea este mai câștigată.

În acest sens, școala activă este o școală *națională*.

Dar aceasta nu trebuie să ne ducă la ideea că studiul teoretic al școlii active este inutil. De oarece tocmai acest studiu ne-a dovedit necesitatea unei educații naționale.

Și biologia și psihologia și sociologia și filosofia ne-au demonstrat că progresul în viața sufletească nu se poate face decât punând în activitate funcțiunile *înnăscute* ale individului, funcțiuni germinate de realitatea națională în primul rând. Principiul științific este același. Convingerea asupra valabilității lui ne-a fost dată tocmai prin acest studiu. Și tot el înlesnește educatorilor cunoașterea sufletelor elevilor lor, precum și a mijloacelor de a face ca ele să se desvolte cât mai mult cu putință.

Evident, știința sigură nu este suficientă. E nevoie în aceeași măsură de entuziasmul și idealismul educatorilor. Dar aceste virtuți nu se pot manifesta din belșug, de cât atunci când școala și corpul didactic vor fi puse în condițiuni prielnice de dezvoltare. De oarece problemele școlare nu se rezolvă numai prin pedagogie, ci și printr'o înțeleaptă politică educativă.

SFÂRȘIT

BIBLIOGRAFIA ¹⁾

Antonescu G. G. — *Din problemele pedagogiei moderne*. Buc. Ed. II. 1924.

Antonescu G. G. — *Petalozzi și educația poporului*. Buc. Ed. III. 1922.

Antonescu G. G. — *Spencer și pedagogia utilitară*. Buc. Ed. IV. 1922.

Antonescu G. G. — *Baza pedagogică a reorganizării învățământului*. Buc. 1923.

Antonescu G. G. — *Studii asupra filosofiei germane contemporane*. București.

Audemars et Lafendel. — *La maison des petits de l'institut J. J. Rousseau*. Paris, 1925.

Barth Paul. — *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*. Ed. VI. Leipzig, 1925.

Barth Paul. — *Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre*. Leipzig, 1921. Ed. 8.

Basedow's ausgewählte Schriften. Langensalza, 1880.

Bernard Paul. — *Comment on devient un éducateur*. Paris, 1921.

Bezdechi St. — *Politică lui Aristotel*. Arhiva p. șt. și ref. socială. Anul IV.

1) Pagina, la care sunt citați autorii, se găsește la indicele alfabetic.

Revistele, anuarele, colecțiunile de legi, regulamente, programe și circulări, cari au fost consultate, sunt menționate numai în cursul lucrării.

- Biervliet, J. J. van** — *Premiers éléments de pédagogie expérimentale*. Paris, 1911. Trad. Marinescu.
- Binet A.** — *Les idées modernes sur les enfants*. Trad. Marinescu.
- Blanguernon Ed.** — *Pour l'école vivante*. Paris, 1913.
- Brunschvicg L.** — *Nature et liberté*. Paris, 1921.
- Bobertag O.** — *Über Intelligenz-Prüfungen nach der Methode von Binet und Simon*. Leipzig, 1914.
- Bohn G.** — *La naissance de l'intelligence*. Paris, 1917.
- Bonnus A.** — *Vom Kulturwert der deutschen Schule*. 1904.
- Boret P.** — *La fache actuelle de la pédagogie*. 1924.
- Borgovan, V. Gr.** — *Indreptar teoretic și practic pentru învățământul intuitiv*. Gherla, 1885.
- Bourgeois L.** — *Le solidarité*. Paris.
- Boutroux E.** — *L'école et la vie*. (L'année péd. 1910).
- Cellérier.** — *L'éducation de la volonté*. (L'année péd. 1913).
- Claparède Ed.** — *Psychologie et pédagogie expérimentale*. Ed. 8. Geneva, 1920.
- Claparède Ed.** — *Pour diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. Paris, 1924.
- Collin A.** — *Les enfants nerveux*. Paris, 1924.
- Comenius, I. A.** — *Didactica Magna*. Trad. Gârboviceanu.
- Constantinescu D.** — *Curs teoretic și practic de pedagogie și metodologie*. Slatina, 1882.
- Conton Ernest.** — *Écoles nouvelles et Landerziehungsheime*. Paris, 1905.
- Culea, Ap.D.** — *Învățământul despre natură*. Vălenii de Munte, 1925.
- Decroly.** — *Vers l'éducation nouvelle*. Bruxelles, 1920.
- Decroly.** — *Vers l'école rénovée*. Paris, 1921.
- Delon.** — *Méthode intuitive*. Paris.
- Delvolvé J.** — *La technique éducative*. Paris, 1922.
- Demeny.** — *Les bases scientifiques de l'éducation physique*. Paris.
- Demolins Ed.** — *L'éducation nouvelle*. Paris, 1900.

- Demolins Ed.** — *In ce constă superioritatea Anglo-Saxonilor ?*
Trad. Botez. 1915.
- Denzer.** — *Schaffen und Lernen.* Leipzig, 1911.
- Descartes.** — *Discours de la méthode.* Paris.
- Dewey J.** — *École et société.* Trad. Paris.
- Dewey J.** — *Școala și copilul.* Trad. Marinescu, Buc. 1923.
- Diesterweg.** — *L'enseignement dans l'école moderne.* Paris.
- Diesterweg.** — *Oeuvres choisies.* Trad. Goy. Paris.
- Domnișoru D.** — *Invățământul intuitiv.* Buc. 1877.
- Dromard G.** — *Le rêve et l'action.* Paris, 1921.
- Dumas G.** — *Traité de psychologie.* Vol. I (1923); vol. II: (1924).
- Durkheim E.** — *Sociologie et philosophie.* Paris, 1924.
- Durkheim E.** — *Éducation et sociologie.* Paris, 1922.
- Ebbinghaus.** — *Abriss des Psychologie.* Trad. Buc. 1919.
- Eliade, I. P.** — *Elemente de pedagogie și metodologie.* Ed. IV.
Ploiești, 1882.
- Falckenberg R.** — *Geschichte der neueren Philosophie.* Berlin.
Ed. 8.
- Faure A.** — *Enseignement et réalité.* Paris, 1924.
- Ferrière Ad.** — *La loi biogénétique et l'éducation.* Genève, Arch.
de psych. Mars, 1910.
- Ferrière Ad.** — *L'école active.* 3 vol. 1922 - 1924. Geneva.
- Fichte.** — *Discours à la nation allemande.* Trad. Paris, 1900.
- Flayol.** — *La méthode Montessori en action.* Paris, 1923.
- Florian M.** — *Indrumare în filosofie.* Buc. 1923.
- Fontègne J.** — *Manualisme et éducation.* Paris, 1923.
- Fontègne J.** — *L'orientation professionnelle et la détermination
des aptitudes.* Neuchatel. 1921. Pag. 197.
- Förster W.** — *Educația civică a tinerimii.* Trad. Ap. Culea.
- Fröbel.** — *Ideen über Menschenerziehung.* Berlin, 1863.
- Gaudig H.** — *Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung
für die Pädagogik.* Leipzig, 1923.
- Oăvănescul I.** — *Principiile educației moderne.* Buc. 1907.
- Oăvănescul I.** — *Pedagogia generală.* Ed. II. Buc. 1923.

Ghidonescu Vi. — *Introducere în pedagogie și pedagogie experimentală.* Buc. 1915.

Giddings. — *Les principes de sociologie.* Trad. Paris.

Giese Fr. — *Kinderpsychologie.* Handbuch der verg. Psych. B. I. Abt. 3. München, 1922.

Goldschmidt. — *Was ich von Fröbel lernte.* Leipzig, 1909.

Goekler. — *La pédagogie de Herbart.* Paris, 1905.

Grasset. — *Les limites de la biologie.* Paris, Ed. VIII. 1919.

Grasset. — *La biologie humaine.* Paris, 1920.

Gux Fr. — *Histoire de l'instruction et de l'éducation.* Lausanne, 1923.

Guillaume P. — *L'imitation chez l'enfant.* Paris, 1925.

Gunning, J. W. L. — *Jan Ligthart.* Sa vie et son œuvre avec une anthologie de ses écrits. Neuchâtel, 1923.

Gurlitt L. — *Der Deutsche und sein Vaterland.* Berlin, 1902.

Gusti D. — *Sociologia rășboiului.* Buc. 1915.

Gusti D. — *Realitate, știință și reformă socială.* Arhiva. Anul I.

Gusti D. — *Problema națiunii.* Arhiva. Anul I.

Gusti D. — *Comunism, socialism, anarhism, sindicalism și bolșevism.* Arhiva. Anul II.

Gnyau, J. M. — *Éducation et hérédité.* Ed. V. Paris 1898. Trad. St. Constantinescu și Duiculescu.

Haase K. — *Angewandte Seelenkunde,* 1921.

Hachet-Souplet. *Instinct et intelligence.* Paris.

Hamaide A. *La méthode Decroly.* Collection d'actualités pédagogiques. Paris.

Heywang E. — *Was ist Arbeitsschule?* Ed II. Langensalza, 1925.

Herbart. *Umriss pädagogischer Vorlesungen.* Leipzig.

Herbart. *Pédagogie générale.* Trad. Molitor. Paris, 1908.

Kawerau S. *Soziologische Pädagogik.* Ed. II. Leipzig, 1924.

Kerp H. — *Die Erziehung zur Tat zum nationalen Lebenswerk.* Breslau, 1907.

Kerschensteiner G. *Grundfragen der Schulorganisation.* Ed. IV. 1921.

Kerschensteiner G. *Begriff der Arbeitsschule.* Leipzig, 1912.

Kerschensteiner G. — *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung.* Berlin, 1921.

Kerschensteiner G. — *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend.* Trad. Bernhard și Bondescu. Buc. 1916.

Kesseler K. — *Das Lebenswerk der grossen Pädagogen.* Leipzig. Ed. II, 1920.

Kesselring. — *Intelligenzprüfungen und ihr pädagogischer Wert.* Leipzig, 1923.

Key Ellen. — *Le siècle de l'enfant.* Paris, 1902.

Kirkpatrik Ed. *Bazele studiului copilului.* Trad. Simeon.

Külpe O. — *Einleitung in die Philosophie.* Leipzig, 1921.

Kubbe K. — *Charakterbildung bei Herbart und Meumann.* 1912,

Kühnel J. *Drei Vorträge über Arbeitsschule, Sachunterricht und Deutsch.* Langensalza. Ed. II, 1925.

Kühnel J. — *Schularbeit und Arbeitsschule.* Dresden, 1922.

James W. — *Le Pragmatisme.* trad. 1911.

James W. *Principes de psychologie.* Trad. Paris.

James W. — *La volonté de croire.* trad. Moulin.

James W. *Psihologie și educație.* trad. Simeon.

Lapie Paul. — *Pédagogie française.* Paris, 1920.

Laule G. — *Die Pädagogik Fr. Paulsens.* Langensalza, 1914.

Lay W. — *Die Tatschule.* Leipzig, 1911.

Lehmann R. — *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart.* München, 1922.

Lehmann R. — *Die deutschen Klassiker.* Leipzig, 1921.

Leroux. — *Le pragmatisme américain et anglais.* Paris, 1923.

Locke. — *Câteva idei asupra educației.* trad. Coșbuc.

Loos. — *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde* vol. I.

Luther M. — *Pädagogische Schriften.* Langensalza, 1888.

Mauer J. — *L'enseignement dans la république Tchécoslovaque.* Praga, 1920.

Mehedinți S. — *Altă creștere. Școala muncii.* Buc. 1918.

Mehedinți S. — *Caracterizarea etnografică prin munca și untele sale.* Buc. 1920.

- Méry H. et Genévrier.** — *Hygiène scolaire.* Paris, 1914.
- Messer A.** — *Weltanschauung und Erziehung.* 1921.
- Messer A.** — *Philosophie der Gegenwart.* 1920.
- Meumann E.** — *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik.* Ed. II. Leipzig, 1915.
- Mihăileanu M.** — *Idei vechi ale unui profesor nou.* Pitești, 1907.
- Mihăilescu, Șt. C.** — *Incerări critice asupra învățământului nostru primar.* Buc. 1888.
- Mittenzwey L.** — *Lernschule oder Arbeitsschule.* Langensalza, 1910.
- Mittenzwey L.** — *Die Pflege der Individualität.* Langensalza, 1905.
- Moede — Piorkowski — Wolf.** — *Die Berliner Begabtschulen.* Langensalza, 1918.
- Moiescu N.** — *Școala veche și școala nouă.* Buc. 1912.
- Montaigne.** — *Essais.* Paris, 1891.
- Mauer I.** — *L'enseignement dans la république Tchecoslovaque.* Praga, 1920.
- Moian G.** — *Lucrul manual educativ.* Buc. 1896.
- Muchow M.** — *Psychologischer Beobachtungsbogen für Schulkinder.* Leipzig, 1922.
- Natorp Paul** — *Sozialpädagogik.* Ed. V. 1922.
- Natorp Paul** — *I. H. Pestalozzi.* Langensalza, 1905.
- Negulescu P. P.** — *Filosofia renașterii.* Buc. 1910.
- Nicolaescu N.** — *Învățământul agricol în școala rurală.* Galați 1902.
- Nietzsche Fr.** — *Așa grăit-a Zarathustra.* trad. Botez. 1916.
- Nisipeanu I.** — *Către o nouă îndrumare a școlii.* Buc. 1915.
- Nisipeanu I.** — *Școala activă.* Partea I și a II-a. 1922 și 1923.
- Oertli Ed.** — *Das Arbeitsprinzip in der Volksschule.* Zurich, 1912.
- Pabst A.** — *Aus der Praxis der Arbeitsschule.* Ed. IV, Leipzig, 1922.
- Pabst A.** — *Praktische Erziehung.* Leipzig, 1908.

Papini G. — *Le crépuscule des philosophes*. Trad. Bertrand, 1922. Paris.

Paulsen — *Introducere în filosofie*. trad. Lupu și Pușchilă. Buc. 1922.

Pârvan V. — *Idei și forme istorice*. Buc. 1922.

Pestalozzi's sämtliche Werke. Dr. Seifarth.

Pestalozzi — *Leonard și Gertruda*. Trad. I. Rădulescu-Pogoneanu. Buc. 1909.

Pestalozzi. — *Cum își învață Gertruda copiii*. trad. Borgovan.

Petre R. — *Conducerea de sine a clasei*. Buc. 1924.

Petrescu N. — *Fenomenele sociale în Statele-Unite*. 1921.

Petrescu N. — *Concepțiunile sociologilor americani*. Arhiva, III.

Piat Clodius — *Socrate*. Paris, 1912.

Picard E. — *Școala nouă și disciplina prin libertate*. Trad. C. V. Buțureanu. Iași, 1913.

Pottag A. — *Die Arbeitsschule*. Päd. Bausteine, H. 38.

Rabelais. — *Gargantua et Pantagruel*. Paris.

Ralea M. — *Sociologia și teoria cunoașterii*. Rev. de filosofie. vol. IX.

Rădulescu-Motru C. — *Curs de psihologie*. Buc. 1923.

Rădulescu-Motru C. — *Elemente de metafizică*. 1912.

Rădulescu-Motru C. — *Nietzsche*. Buc. 1916.

Rădulescu-Motru C. — *Puterea sufletească*. St. fil. vol. III și IV.

Rădulescu-Motru C. *Probleme de psihologie*. Studii fil. vol. I.

Rădulescu-Pogoneanu I. — *Introducere la Leonard și Gertruda*.

Rein Dr. — *Deutsche Schulerziehung*. B. I.

Rey A. — *La philosophie moderne*. Paris. Ed. I, 1908.

Roman, W. Fr. — *La place de la sociologie dans l'éducation aux États-Unis*. 1923.

Rousseau J. J. — *Emil*, trad. Adamescu.

Salzmann. — *Cărticica furnicilor*, trad. Gârboviceanu. Buc. 1894.

Scherer H. — *Arbeitsschule und Werkunterricht*. Leipzig, 1912.

Scherer H. — *Die Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi bis zur Gegenwart*. Leipzig, 1907.

Schopenhauer — *Le monde comme volonté et comme représentation*. Trad. Bourdeau.

Seidel R. — *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule*. Zurich, 1909.

Seidel R. — *Arbeitsschule, Arbeitsprinzip und Volksbildung*. Zurich, 1910.

Seifart H. — *Die Betätigung der Hand als Unterrichtsgrundsatz oder als Unterrichtsfach*. Langensalza, 1912.

Spencer. — *L'éducation intellectuelle, morale et physique*. trad. Guymiot, Paris, 1908.

Stern W. — *Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*. Ed. III. 1921, Leipzig.

Stern W. — *Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihrer Untersuchung*. Leipzig, 1920.

Tăbăcaru Gr. — *Problema școlii active*. Tecuciu, 1924.

Termann — *Methodensammlung zur Intelligenzprüfungen an Kindern und Jugendlichen*. Leipzig, 1920.

Tolstoi L. — *L'école de Iasnaia Poliana*. Paris, 1888.

Tolstoi L. — *Articles pédagogiques*. trad. Bienstock.

Torau-Bayle. — *Introduction à l'étude de la philosophie*. Paris, 1919.

Ureche, V. A. — *Istoria școlilor dela 1800—1864*. Buc. 1892.

Velini A. — *Manual de Metodică și pedagogie*. Iași, 1860.

Vogel P. — *Fichtes philosophisch-pädagogische Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi*. Langensalza, 1907.

Weigl Fr. — *Wesen und Gestaltung der Arbeitsschule*. Ed. IV Paderborn, 1925.

Wetekamp. — *Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung*. Leipzig, 1910.

Wilbois. — *La nouvelle éducation française*. Paris, 1922.

Wundt. — *Grundriss der Psychologie*. Ed. X, 1911.

INDICE ALFABETIC

al numelor citate în cursul lucrării.

(Numerile indică pagina)

- Antonescu G. G.** 11, 21, 36, 51, 52, 55, 61, 67, 77, 84, 106, 128, 140, 205, 221, 230, 231, 284, 287, 296, 319, 349, 363 &, 368, 370, 377, 378.
- Aristot** 66, 145, 220, 275.
- Autin Al.** 262.
- Avenarius** 194.
- Bacon** 40, 43.
- Badley** 18, 267.
- Barth P.** 34, 103, 143, 144, 145, 275, 285.
- Basedow** 49, 144, 203, 242.
- Bergson** 76, 194.
- Bernard P.** 278, 281.
- Bertier** 259, 263.
- Bezdechi Șt.** 38.
- Biervliet** 34.
- Binet A.** 35, 104, 105, 114, 117, 259, 349.
- Biran, Maine (de)** 76.
- Blanguernon** 170, 259, 260, 261.
- Bobertag** 120.
- Bohn G.** 90.
- Bonnus A.** 10.
- Boon G.** 253.
- Boret P.** 104
- Bergovan, V. Gr.** 334
- Bouglé C.** 154.
- Bourdon** 116.
- Bourgeois L.** 156.
- Boutroux** 95, 235, 321.
- Bruhl L.** 155.
- Brunetière** 222.
- Brunschvicg** 225.
- Campe** 203.
- Carlyle** 157.
- Catell** 116.
- Cellérier** 259, 262.
- Cerny** 269.
- Ciocârlie I.** 339.
- Claparède** 91, 92, 104, 121.
- Collin A.** 133.
- Comenius** 41, 42, 66, 100, 109, 202, 242.

- Comte A. 145.
 Constantinescu D. 334.
 Conton E. 19.
 Cousinet 259.
 Croiset A. 155.
 Culea, Ap. D. 348.
- Darwin** 194.
 Decroly 91, 93, 104, 251.
 Delon 277.
 Delvolvé J. 128.
 Demeny 179.
 Demolins Ed. 18, 19, 259,
 260, 267, 353.
 Demoor 179.
 Denzer 220, 244.
 Descartes 41, 68, 178, 276,
 281.
 Dewey J. 25, 91, 143, 145, 146,
 147, 191, 204, 207, 293, 353.
 Diderot 203.
 Diesterweg 55, 58, 242, 276,
 281, 302, 311.
 Domnişoru D. 334.
 Dromard 185, 235, 236.
 Dumas G. 82, 142.
 Dimitrescu-Iaşi C. 347.
 Durkheim 9, 11, 35, 142,
 143, 168.
- Ebbinghaus** 108, 117.
 Eckardt Th. 337.
 Eliade, I. P. 331 &.
 Engels 166.
- Falckenberg** 195.
 Ferrière Ad. 18, 91, 92, 93,
 227, 251, 265, 272, 365.
 Fichte 55 &, 66, 69, 77, 80,
 146, 210, 234, 242.
 Filantropiniştii 44, 49.
 Fischer 242.
 Flayol 255.
 Florian M. 69.
 Fontègne J. 224, 259, 262,
 263, 267.
 Förster 26, 242, 296, 352.
 Franke 68.
 Fröbel 57 &, 102, 109, 114,
 242, 291, 292.
- Gall** 116.
 Galton 116.
 Gansberg 242.
 Gaudig 161.
 Găvănescul I. 348.
 Geisel 276.
 Genévrier 15.
 Ghidionescu Vl. 353, 379.
 Ghiddings 157.
 Giese 13, 104, 105, 121.
 Gilbert 116.
 Goethe 50, 114, 165, 231.
 Goldschmidt 292.
 Graf W. 224.
 Grasset 134.
 Greef (de) 81.
 Guex Fr. 20.
 Guillaume 110.

- Gunning 249.
 Gurlitt 10, 242.
 Gusti D. 95, 146, 148, 149,
 150, 167, 201.
 Guyau 219, 221, 223.
Haase K. 128.
 Hachet 90, 92.
 Haeckel 91.
 Haal St. 91, 104, 114.
 Hamaïde 251.
 Haret Sp. 340.
 Helvetius 203.
 Heilbronner 117.
 Herbart 57, 66, 91, 93, 102,
 103, 114, 144, 242.
 Herder 51, 169.
 Hermann A. 208.
 Hersent 262.
 Heywang 248.
 Höper 125.
 Huguenin 249.
 Huth 125.
 James W. 112, 168, 191, 192,
 193, 205.
 Jastrow 116.
 Jonsescu E. 353.
 Joung 104.
Kant 51, 68, 69, 78.
 Kawerau 143, 144, 147, 148.
 Keller H. 294.
 Kerp H. 16, 243 &, 277.
 Kerschensteiner 25, 143,
 159, 208 &, 215 &, 242, 353.
 Kessler 66.
 Kesselring 121.
 Key Ellen 10, 161, 242, 266,
 267.
 Kirkpatrik 87, 283, 284.
 Kräpelin 116.
 Kubbe K. 66.
 Kühnel 248.
 Külpe 65, 77, 152.
Lamarck 194.
 Lapie P. 50, 259, 262.
 Laule 66.
 Lavater 116.
 Lay W. 50, 94, 144, 189, 267,
 237, 238, 242, 294.
 Lehmann 13, 23, 34, 51, 251.
 Leibniz 77.
 Leroux 195.
 Lighthart 249 &.
 Lilienfeld 81.
 Lipmann 126.
 Litz 18, 97.
 Locke 41, 43, 44, 66.
 Loeb 90.
 Loos 337.
 Luther 62.
Mach 67, 194.
 Marinescu M. 339.
 Marx K. 147, 166, 198.
 Masselon 116.
 Mauer 268.
 Mehedinți S. 214, 356 &.
 Méry H. 15.

- Messer A. 66, 191, 196.
 Messmer 242.
 Meumann 104, 121, 242, 283.
 Mihăileanu M. 222.
 Mihăilescu, Șt. C. 335.
 Mill St. 150.
 Mittenzwey 240 &, 330.
 Moede 123.
 Moian G. 338.
 Moiescu N. 345 &.
 Montaigne 39, 40, 259.
 Montessori 91, 93, 104,
 255 &.
 Mosso 279.
 Mrazik 269.
 Muchow 128.
 Müntesberger 116.

N
 Natorp P. 55, 66, 141, 143.
 Negulescu P. P. 39.
 Nicolaescu N. 340 &.
 Niemeyer 102.
 Nietzsche 69, 73 &, 78.
 Nisipeanu I. 353, 358 &.

O
 Oertli 265.
 Opran I. 339
 Ostwald 67.
 Öttingen 116.

P
 Pabst 25, 110, 111, 208, 213
 &, 217, 242, 353.
 Papăcostea C. 158.
 Papini 193.

 Paulsen 66, 69, 75 &, 78, 232.
 Pârvan V. 89.
 Pestalozzi 49, 51 &, 66,
 101, 102, 109, 114, 146, 202,
 203, 219, 221, 231, 242, 286,
 289, 291, 318.
 Petre R. 287, 370 &.
 Petrescu N. 196.
 Phannenschmidt 14.
 Piat C. 37.
 Picard E. 353.
 Piorkowski 123.
 Plato 65, 275.
 Poincaré 67.
 Popescu Sp. 352.
 Pottag 238 &.
 Preyer 104.

Q
 Quetelet 116.

R
 Rabelais 39, 259.
 Ralea M. 167.
 Ravault d'Alloues 187.
 Rădulescu-Motru C. 73, 79,
 82, 85, 86, 89, 100, 104, 112,
 156, 225, 285, 294, 319, 322,
 349.
 Rădulescu-Pogoneanu 55.
 Reddie 18, 260, 267.
 Rein 88.
 Rey A. 82.
 Rickert 113.
 Roman 143, 171.
 Roosevelt 195.
 Rossolimo 126.

- Rousseau 13, 20, 21, 44 &
66, 68, 78, 83, 88, 98, 100 &
106, 109, 114, 259, 295.
Ruyssen 69.
- S**alzman 49, 50, 144, 203,
242, 276.
Scharrelmann 242.
Schäfle 81.
Scherer 25.
Schiller 51, 114.
Schiller W. 191.
Schleiermacher 144.
Schopenhauer 69 &, 78.
Seidel 242, 264.
Seifart 244, 291.
Simon Th. 117 &.
Socrate 36, 37, 65, 285.
Souplet 90, 92.
Spencer 59 &, 81, 85, 146,
203, 221.
Stern W. 104, 113, 114, 126.
Stoy 242.
- T**agore 83, 232, 289.
Tăbăcaru Gr. 361 &.
Tăușan Gr. 349.
- Termann 121.
Tocqueville A. (de) 150.
Tolstoi 20, 21.
Torau-Bayle 195.
Trapp 203.
Trool 246.
- U**ichla 269.
Ufer 94.
Ureche, V. A. 331.
- V**elini A. 331.
- W**ashington B. 296.
Weigl 248.
Wetekamp 242, 292.
Wilbois 111, 262, 317.
Windelband 113.
Wolf 123.
Worms 81.
Wundt 76, 100, 112, 113,
141, 145, 153, 154, 183.
- Z**eller 311.
Ziller 91, 93, 205, 242.

CUPRINSUL

INTRODUCERE.

	<u>Pag.</u>
I. Cercetarea curentelor pedagogice este necesară atât din punct de vedere teoretic, cât și practic. — II. Critica vechiului sistem de educație: 1) vechiul sistem de educație este intelectualist; 2) nu respectă vârsta copilului; 3) nu pregătește pentru viață; 4) se servește de metoda pasivă. — III. Curentele pedagogiei contemporane menite să înlăture neajunsurile: 1) școala în aer liber; 2) școala libertății; 3) școala muncii, școala cetățenească, școala vieții; școala activă.—IV. Școala activă continuă firul pedagogiei clasice.	9

PARTEA I:

Fundamentul școlii active.

Cap. I. Fundamentul istoric.

I. Însemnătatea fundamentării istorice a școlii active. — II. Metoda activă la Socrates. — III. Renașterea și influențele ei pentru școala activă. — IV. Comenius și Locke. — V. Rousseau și Filantropiștii. — VI. Școala activă la Pestalozzi.—VII. Școala activă în pedagogia postpestalozziană. — VIII. Privire retrospectivă	33
--	----

Cap. II. Fundamentul filosofic.

I. Necesitatea întemeierii filosofice a pedagogiei. — II. Filosofia voluntaristă (Schopenhauer, Nietzsche, Paulsen). — III. Filosofia activistă (Fichte). — IV. Concluzii	65
---	----

Cap. III. Fundamentul biologic.

I. Biologia ca fundament al pedagogiei. — II. Adaptarea la mediul fizic. Reacțiunea biologică. — III. Adaptarea la mediul social. Conștiința. Reacțiunea psihică. — IV. Teoria biogenetică în educație. — V. Concluzii 81

Cap. IV. Fundamentul psihologic.

I. Psihologia ca fundament al pedagogiei. — II. Caracteristica copilului. Organicismul și activismul vieții sufletești. — III. Însemnătatea studiului individualității pe temeiul psihologiei diferențiale. — IV. Evoluția metodelor pentru studiul individualității: A. Metode empirice și primele teste; B. Metoda Binet—Simon; C. Perfecționarea metodei testelor; D. Critica asupra inteligenței. Insuficiența testelor; E. Metoda foilor de observare. — V. Necesitatea studiului individualității școlarului român și perspectivele date de acest studiu 99

Cap. V. Fundamentul sociologic și etic.

I. Fundamentarea pedagogiei pe sociologie și etică. — II. Personalitatea morală maximală ca ideal al societății. — III. Individual și social. Rolul personalităților în societate. — IV. Elementele constitutive ale realității sociale: categorii sufletești și economice. — V. Concluzii 141

PARTEA II.**Direcțiile școlii active****Cap. I. Noțiunea de activitate.**

I. Diferitele înțelesuri ale noțiunii de activitate. — II. Deosebirea între atitudinea activă și cea pasivă. — III. Activitatea liberă și activitatea slăbită. — IV. Muncă și activitate 177

Cap. II. Concepția materialistă sau utilitaristă a școlii active.

- I. Pragmatismul. — II. Critica filosofiei pragmatiste. —
 III. Alte determinante ale concepției materialiste. —
 IV. Școala muncii. — V. Critica școlii muncii. 190

Cap. III. Concepția școlii active integrale.

- I. Superioritatea concepției școlii active integrale asupra concepției materialiste și intelectual-materiale. — II. Pedagogia contemporană tinde către concepția școlii active integrale: 1. Școala activă în Germania; 2. În Olanda; 3. În Belgia; 4. În Italia; 5. În Franța; 6. În Elveția; 7. În Suedia; 8. În Anglia; 9. În Ceho-Slovacia. — III. Concluzii 229

PARTEA III.

Principiile școlii active

Cap. I. Principiul activității proprii.

- I. Însemnătatea principiului activității proprii. — II. Spontaneitate și efort. — III. Metoda activă pe diferite domenii de educație. 275

Cap. II. Principiul activității practice.

- I. Importanța activității practice. — II. Activitatea practică trebuie să fie considerată în școala activă ca principiu de educație. — III. Forme de activitate practică: 1. Grădina școlară; 2. Atelierul școlar; 3. Laboratorul școlar. 289

Cap. III. Principiul intuiției.

- I. Însemnătatea intuiției în viața sufletească. — II. Cultivarea intuiției prin exercitarea simțurilor. — III. Intuiția în natura liberă. — IV. Necesitatea întocmirii unui muzeu școlar. 301

Cap. IV Principiul educației naturale.

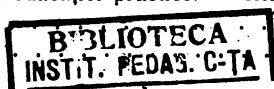
I. Respectarea individualității copilului. — II. Pregătirea pentru viață.	309
---	-----

PARTEA IV:**Școala activă în România****Cap. I. Origina școlii active.**

I. Valabilitatea teoriei pedagogice. — II. Primele lucrări, în cari găsim câteva principii ale școlii active. — III. Școala activă reflectată în legi, programe, congrese, conferințe didactice, circulări și instrucții de program. — IV. Metoda activă la Seminariile pedagogice. — V. Intemeierea științifică a metodei active. — VI. Concluzii.	327
---	-----

Cap. II. Școala activă după războiu.

I. Lucrări recente cu privire la școala activă. — II. Școala activă pe domeniul educației practice. — III. Incheiere.	355
Bibliografia	383
Indice alfabetic.	391



3028