

Pedagogia științifică

ȘI

Noile reforme școlare

*Conferință ținută în Aula Universității din Iași
și la Ateneul din București în zilele de 15 și 16 Aprilie 1911,
cu ocazia Conferințelor generale ale Corpului
didactic primar*

BCU Cluj / Central ^{DE} University Library Cluj

V. GHIDIONESCU

DOCTOR IN FILOSOFIE



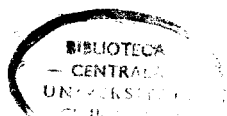
BUCUREȘTI

TIPOGRAFIA PROFESIONALĂ DIMITRIE C. IONESCU

9. — Strada Câmpineanu. — 9

1911

419542



PEDAGOGIA ȘTIINȚIFICĂ ȘI NOILE REFORME ȘCOLARE

(Conferință ținută în Aula Universității din Iași și la Ateneul din București, în zilele de 15 și 16 Aprilie 1911, cu ocazia Conferințelor generele ale corpului didactic primar.

Doamnelor, Domnilor,

Dreptul de a lua cuvântul în chestii pedagogice nu e totdeauna lămurit. Se poate prea bine, ca privit dintr'un anumit punct de vedere, acest drept să fie al oricărui cetățean dintr'o țară; ba chiar, tot din acest punct de vedere, s'ar părea că, cu cât într'o țară, problema pedagogică devine o problemă de interes general, la îndemâna și îndeletnicirea oricărui, cu atât se manifestă și ridicarea nivelului cultural dintr'însa. Și de fapt, această afirmare își are partea ei de adevăr; zic *parte* numai, căci trebuie să fac o restricție, sau mai bine zis o lămurire.

În adevăr, pe deoparte, multe științi și-au făcut apariția cu *diletanți*, adică cu oameni, a căror îndeletnicire cu o știință anumită, n'a fost din capul locului, conștient și sistematic pregătită, conștient și sistematic condusă. Așa s'a întâmplat chiar cu unii creatori de științi. Pe de altăparte *specializarea*, în sensul cel larg și bun al cuvântului, adică atât timp, cât ea nu devine o unilateralitate îngustă și dăunătoare, a fost din ce în ce semnul caracteristic și al maturității unei științi și al maturității culturii unui popor. Personal, orcum ași putea fi privit, am crezut totuși nu numai folositor, dar de datoria mea, ca în aceste momente critice, prin cari trece problema educației noastre naționale, să prezint, sub formă de conferință deocamdată,

tuturor acelor cari se preocupă de problema noastră pedagogică, câteva chestiuni, pe cari le cred de interes vital pentru noi, prin urmările ce pot decurge din ele.

Sunt dator, mai înainte de toate, să aduc viile mele mulțumiri, *Onor. Minister al Instrucțiunii publice și cultelor*, pentru îngăduiala ce mi-a dat-o, de a-mi desvoltă conferința cu ocazia *Conferințelor generale ale corpului didactic primar din țară*.

Voiu căută să orânduiesc materialul, destul de bogat și de complex ce l am la dispoziție, ținând seamă de timpul ce mă țarmurește, în așa chip încât, să prezint în cea *dintâi* parte a conferinței mele, ideile principale din procesul de constituire a pedagogiei teoretice, sau a pedagogiei ca știință în cultura modernă și formele de mișcări sub cari se manifestă în diferitele țări.

În partea a *doua* a conferinței mele, voiu face apoi o excursie pedagogică împreună cu D-voastră, după cum eu însumi am făcut această excursie de fapt, vizitând cele mai de seamă sisteme de școale, cari tind să realizeze câteva reforme ale educației și instrucții moderne, cum sunt de ex. *Școalele dela țară*, acelea ale *D-rului Lietz* și cea dela *Wickersdorf*, sau Institutul de educație al pedagogului *Berthold Otto* dela *Gross-Lichtenfelde* de lângă Berlin; școalele pentru copiii slabi de minte și *originalul sistem școlar din Mannheim*, *Școala de pădure de lângă Charlottenburg* în fine sistemul lucrului manual, aplicat în diferitele școale mai ales în acelea dela *München* și din *Institutele dela Zellendorf*, pentru copiii ocrotiți moralmente.

Cea dintâiu problemă pe care vreau să v'o prezint, este prin urmare, *situația pedagogiei moderne ca știință*. Există o tendință care crede că poate identifica pedagogia cu istoria ei. Din acest punct de vedere, s'ar putea crede, că e destul ca cineva să desprindă una din figurele mari ale istoriei pedagogiei, ca s'o poată identifica fără restricție cu toate cerințele pedagogiei moderne. Din potrivă, o altă tendință, nesocotește pe deplin chiar istoria pedagogiei, prin neîncrederea în existența și posibilitatea unei pedagogii moderne ca știință, și din acest punct de vedere, s'ar putea iarăș crede, că nu mai e nimic de făcut în pedagogia modernă, decât să se proclame educația «*prin sine însuși*». Cultura modernă, pe de altăparte, stabilește bazele unei pedagogii ca știință, între tendința cea dintâiu isto-

rică, care stă aproape de primejdia de a cădea în *tradiționalism* și *dogmatism* pedagogic, și înseamnă imobilizarea, ba chiar negația pedagogiei, căci înseamnă negația progresului ei, și între tendința de *anarhie pedadogică*, care trece peste epoca cea mai de seamă a omului, adică epoca copilăriei lui, și-l proclamă în epoca maturității, destoinic de a face sau *ce vrea el* sau *ce vor alții* dintr'insul.

De bună seamă, pedagogia științifică modernă, ține socoteală pe deoparte, și de experiențele trecutului omenirii, sau cu alte cuvinte, și de gândurile marilor cugetători pedagogi din trecut, dar și de diferitele științi, cari constituesc pedagogia, adică în primul loc, de disciplinele filosofice, cari s'au desvoltat și s'au transformat în zilele noastre, în rezultatele, și mai cu seamă în metodele lor de cercetări, în așa chip, încât au dat pedagogiei principii noi de lucru și metode noi de cercetări.

Și noi cei de astăzi, ca și omenirea din trecut, ne punem întrebarea: *ce să facem din copiii noștri și cum să facem, ca să ajungem la aceea ce voim să facem din ei?* Și pedagogia modernă caută să dea răspunsul, cercetând pentru aceasta, *ce sunt și cum sunt copiii noștri*. Căci în zilele noastre s'au desvoltat ramuri noi, sau mai bine zis metode noi de cercetări, pentru o creație multiplă și sistematică a pedagogiei ca știință, cum sunt de ex. *psihologia pedagogică*, *pedologia* și *pedagogia experimentală*. Ele vin totdeauna să dea un răspuns, încă și altor două tendințe care se manifestă în zilele noastre și anume: tendinții care caută să identifice *pedagogia* cu *filosofia*, și tendinții care caută să identifice *pedagogia* cu mișcările vieții sociale în general, sau cu știința care se ocupă de aceste mișcări, adică cu *Sociologia*. Intr'un studiu întreprins mai de mult și publicat de curând în limba germană asupra «*Curentelor pedagogiei moderne în Franța*», am căutat să dovedesc, prin chiar materialul ce mi-l prezentau luptele pedagogice din Franța, neputința reducăunii fără restricție și a pedagogiei la filosofie și a pedagogiei la sociologie. Cu toate că pedagogia păstrează relații strânse și cu una și cu alta, ea își manifestă pe baza principiilor și metodelor de cercetări, dreptul de emancipare și de independență față și de filosofie și de sociologie. Căci materialului dat de științele filosofice și de științele sociale, ea îi impune *un punct special de vedere, un scop anumit și propriu*

de creație. Astfel, ca să dau un exemplu din chiar lucrarea mai sus menționată asupra pedagogiei franceze, se poate constata, cum pedagogia socială sau de stat, a putut lupta într-o țară, secolii de-a rândul și chiar până în zilele noastre, prin legi și organizații apriorice, ba chiar în numele *filosofiei drepturilor omului*, nesocotind tot timpul, cele mai vădite drepturi ale copilului și ale științei pentru educația și instrucția lui.

Din potrivă, pentru pedagogia științifică modernă, copilul devine *obiectul* ei propriu zis. Iată de ce, când extensiunea și evoluția psihologiei moderne, cu metodele ei de observații empirice și de experimentații sistematice au trebuit să înrăurească și pedagogia, în jurul *copilului* s'au grupat metode de cercetări deosebite, pentru ca să-i studieze legile dezvoltării lui trupești și sufletești. Aceste metode de cercetări au creat așa zisa *pedologie*. Prin *psihologia pedagogică*, se înțelege prin urmare, creația psihologică de sine stătătoare, pentru scopul propriu și practic al educației și instrucției. Psihologul pur, nu se poate interesa, din principiu, de anumite probleme de ordinul psihologiei practice sau aplicate, tot așa precum pe psihologul-pedagog nu-l interesează, din principiu, unele probleme de psihologie pură. În fine întrucât metodele de investigații pur experimentale, în sensul restrâns de laboratoriu, sau în sensul mai larg al cuvântului, se pot aplica pe întregul domeniu al pedagogiei, întru atât se creiază și *pedagogia experimentală*. Toate aceste metode de cercetări și rezultatele ce se pot obține prin ele, dacă nu elaborează fără restricție idealul educației și instrucției, care ne este elaborat de alte procese ale pedagogiei în raport cu evoluția culturală a omenirii, mai cu seamă în raport concepția evoluției etice, înrăuresc pe deoparte și idealul educației și instrucției, iar pe de altă parte, elaborează mijloacele și metodele ce trebuiesc urmate pentru realizarea acestui ideal.

La această transformare a pedagogiei moderne, nu puțină contribuție au adus și științele așa numite ajutoare pedagogiei, ca unele din științele și mișcările medicale. Mai ales, crearea *ligelor de igienă școlară* din diferitele țări și ale *congreselor internaționale de igienă școlară*, au avut mare înrăurire asupra pedagogiei moderne. Astfel, dela chiar *primul congres internațional de igienă școlară*, care s'a ținut la Nürnberg în

1904, și la care am avut ocazie să asist și eu, am putut constată, după cum am arătat și în darea de seamă ce am făcut-o în revista *Archives de Psychologie* din Iulie 1904, că nu e numai vorba, după cum s'a răspândit și la noi părerea, de o simplă activitate a medicilor pentru lățirea cunoștințelor necesare corpului didactic, școlărilor și familiilor, cu privire la boalele contagioase și preîntâmpinarea lor.

Atât prin acest congres, cât și prin cele ținute de atunci la *Londra* și la *Paris*, la intervale de trei ani, s'a scos la lumină nevoia cunoștințelor pedagogice mai întinse pentru medicul școlar, precum și nevoia pentru corpul didactic, a cunoștinței unor ramuri din științele medicale, cum sunt de ex. *psihopatologia*, *psihiatRIA* și *fiziologia* și *igiена* diferitelor organe. În modul acesta, se caută să se asigure raportul necesar între *pedagogie* și *medicină*, creându-se așa numita *pedagogie patologică*. E destul să menționez, din creația germană în sensul acesta, mai cu seamă revista intitulată *Zeitschrift für Kinderforschung* și frumoasa colecție de cercetări pedagogico-patologice, intitulată *Beiträge zur Kinderforschung und Hilerziehung*, de sub conducerea și colaborația psihiatrului profesor *Anton* din Halle și a pedagogilor *Trüper*, *Martinack* și *Ufer*.

Și cu aceasta, Doamnelor și Domnilor, cred că am putut scoate la lumină, întâiul punct din problema pedagogiei teoretice și anume, procesul de *științificizare* a pedagogiei moderne. Cea mai bună dovadă însă, ne-o poate da expunerea scurtă a situației diferitelor țări, în care se lucrează fără preget la această operă de creație a *pedagogiei științifice*.

În *Germania*, deși activitatea laboratorului de psihologie din *Lipsca*, cel dintâiu din lume, și sub conducerea și până azi a filosofului *Wundt*, se mărginește la psihologie pură experimentală, ea a sugerat *Societății corpului didactic* din *Lipsca*, înființarea la 31 Maiu 1906, a unui *laborator de pedagogie experimentală*, destinat instruirii și activității corpului didactic în direcția aceasta. Cu mult înainte, psihologul și psihiatrul profesorul *Ziehen* din Berlin, împreună cu pedagogul profesorul *Ziegler* din *Strassburg*, dăduse impulsia cercetărilor de psihologie pedagogică, prin diriguirea și publicarea unei colecții de lucrări de cea mai mare valoare. În 1905, profesorul *Meumann*, fondează pe când profesă în *Zürich*, revista sa intitulată

«*Pedagogia experimentală*», iar prin ea și pe lângă ea, diriguesște două colecții de lucrări experimentale, una intitulată «*Pedagogie psihologică*» și alta «*Monografii pedagogice*». În toamna anului 1910, profesorul *Meumann* e chemat din orașul *Halle* la universitatea din *Lipsca*, pentru a ocupa o catedră de pedagogie experimentală, dându-i-se pentru moment un foarte modest laborator pentru acest scop, avându-se în vedere, că la acea universitate mai există unul din cele mai mari laboratoare de psihologie experimentală. Dar ca dovadă, că începutul acestei activități științifice pedagogice a pornit în Germania din mijlocul *corpului didactic inferior* sau al *școalelor normale*, atrag atenția asupra activității profesorului *Dr. Lay* din *Karlsruhe*, care cel dintâiu, pune bazele *didacticii experimentale*. Profesorul *Wilhelm Stern* din *Breslau*, și-a făcut o specialitate din studiul dezvoltării vorbirii la copil. Tot el conduce *Institutul de psihologie aplicată* de lângă *Berlin*, care, are scopul de a strânge cele mai deosebite documente de observații și experiențe ce se fac asupra copiilor din diferite părți. În fine, să nu se uite că mișcarea pedagogică *herbartiană*, cu toate atacurile ce i se aduc de către unii, a susținut drepturile și mișcarea unei pedagogii științifice, atunci când nimeni nu le susține. Ea a făcut cu puțință prin urmare, pe deoparte, celelalte mișcări de astăzi, cari au îndreptățirea lor, față chiar de *herbartianism*, iar pe de altăparte, *herbartianismul* modern a dat dovadă, în anumite limite, de continuă adaptare la cerințele timpului modern. Acolo unde herbartianismul tocmai n'a putut face mai mult, vin să lucreze creațiile moderne.

Nu pot decât menționa mișcarea cea mai de seamă a pedagogiei moderne din *America de nord*, unde în ultimii 20 de ani, s'au creiat peste 50 de *catedre de pedagogie* și de *laboratoare pedagogice* și de *pedagogie experimentală*. Numele lui *Stanley Hall* și întreaga sa activitate în această direcție, fie cea personală fie cea concentrată în jurul revistei sale «*Pedagogical Seminary*», precum și activitățile celorlalte laboratoare și reviste, fac, ca materialul publicat în limba engleză să fie de cea mai mare însemnătate. În modul cel mai original și mai desăvârșit, a înțeles republica *Chile din America de sud*, originar o colonie spaniolă, să organizeze activitatea pedagogică într'un *Institut special pedagogic*, în capitala țării *Santiago de Chili*,

unde, în jurul *laboratoriului de psihologie și de pedagogie experimentală*, pus sub conducerea prof. Mann, se găsesc ca școale și de aplicație didactică și de experimentații, o *grădiniță de copii*, câte o *școală primară* și una *secundară de băieți și fete* și o *școală de arierăți și anormali*.

În Franța, activitatea psihologului Binet s'a îndreptat din ce în ce ultimii ani, atât în *laboratorul* său cât și în revista sa «*L'année psychologique*» spre psihologia copilului și spre pedagogia experimentală. Deja în prefața cărții sale «*La fatigue intellectuelle*», scrisă în colaborație cu V. Henri la 1898, Binet ne spune: «Că vechea pedagogie, cu toate părțile ei bune în amănunt, trebuie să fie cu desăvârșire suprimată, căci ea este atinsă de un viciu radical, ea este o pedagogie de șic». La 1890 s'a fondat în Paris, «*Societatea liberă pentru studiul psihologic al copilului*» sub conducerea efectivă și științifică a lui Binet și cu concursul directorului învățământului primar *Bedorez*. La 1900 s'a fondat *Buletinul Societății*. În mod practic se ocupă Binet de o clasă specială de slabi de minte, din Paris, și cu câțiva colaboratori, dă impulsul cercetărilor experimentale asupra copiilor ~~anormali în comparație cu cei normali~~.

În Belgia, activitatea este condusă cu mult succes de profesorul *Dr. Schuyten* care e directorul unui *laborator de pedagogie și de pedagogie experimentală* înființat de primăria orașului *Anvers*. Pe de altă parte, medicul *Demoor* și pedagogul *Jonkheer*, amândoi profesori la *Școala de institutori* din *Bruxelles*, stând în legătură și cu *laboratorul de psihologie* dela *Universitatea* de acolo, și-au făcut o specialitate din studiul teoretic asupra instrucției și educației copiilor slabi de minte și anormali.

Italia, a făcut progrese însemnate în domeniul acesta. Sub ministrul *Orlando*, s'a înființat un *Institut de pedagogie experimentală* la *Roma*. Un alt urmaș la Ministerul instrucției, *Bianchi*, a salutat *Congresul de psihologie experimentală* dela *Roma* din 1905, întrevăzând cu bucurie progresele ce se pot obține în domeniul pedagogic, sub înrăurirea metodelor de observații și experimentații sistematice. Dela o astfel de creație, bazată pe metode și principii exacte, așteaptă el îndrumarea reformelor chiar de pedagogie socială și națională. Concursului dat de *Ministerul de Instrucție* din Italia, în sprijinul acestei

direcții, se datorește faptul, că până mai acum câțiva ani, s'au înființat acolo 5 *catedre noi de pedagogie* în diferitele universități și s'au înființat *laboratoare*, dintre care citez mai cu deosebire pe acel al D-rului *Pizzoli* din *Milan*. Tot el a înființat *Cursurile de vacanție*, la cari participă anual câteva sute de membrii ai corpului didactic de diferitele categorii. Intre 12 și 24 Septembrie 1909, în urma invitației *Direcțiunii secției perusiene* a Societății pedagogice internaționale, profesorul *Sancte de Sanctis*, dela universitatea din *Roma*, a ținut la universitatea din *Perusia* un curs de *psihologie experimentală* aplicată la *pedagogie*. Au participat 200 de persoane, în cea mai mare parte, *institutori* din *Umbria*.

Din *Elveția*, menționez în partea franceză numai, activitatea din *Geneva*, unde s'a creiat un *seminar de psihologie pedagogică*, alăturat *laboratorului de psihologie experimentală* al cărui conducător e profesorul *Dr. Claparède*, cunoscutul autor al cărții «*Psihologia copilului și pedagogia experimentală*». Ca organ de publicitate servește revista intitulată: «*Archives de Psychologie*», redactată de *Théodore Flournoy* și *Edouard Claparède*, amândoi profesori de psihologie și pedagogie la *Universitate*.

Citez în treacăt pentru *Suedia*, originalitatea faptului numai, că un mare fabricant din *Cristiania* a ajutat bănește pe un pedagog, acum câțiva ani, ca să studieze în *Germania* pedagogia și didactica experimentală și sfârșesc cu o privire generală asupra celor ce se petrec în țările învecinate nouă, ca: *Rusia*, *Ungaria* și *Bulgaria*.

În *Rusia*, mișcarea e condusă de profesorul *Dr. Netschajeff* care e și directorul unui *Institut de pedagogie experimentală* la universitatea din *Petersburg*, precum și președintele unei *Societăți de pedagogie experimentală*. Numele D-rului *Sikorsky*, directorul unui *Institut froebelian* din *Kiew*, e bine cunoscut prin lucrările sale de pedagogie. În Iunie 1908, s'a ținut al doilea congres rusesc de *psihologie pedagogică* la *Moscova*, la care a participat un număr foarte mare de membri ai corpului didactic de diferitele grade, în serviciul statului sau particulari, de profesori dela *Universitate de filosofie și psihologie*, și de medici, mai ales psihiatri. Din dările de seamă asupra acestui congres, rezultă, că în răstimpul de 2 ani, dintre cel dintâiu congres ținut la 1906 și cel de al doilea, s'au creiat în

diferitele orașe ale Rusiei până pe la 50 de laboratoare de pedagogie experimentală și de cabinete de psihologie pedagogică, și mai ales o Academie pedagogică. În Decembrie 1910, s'a ținut un alt Congres, cel dintâiu numit de pedagogie experimentală la Petersburg, sub președinția de onoare a psihiatrului german profesor Sommer dela Giessen. Au participat ca la 850 de persoane, dintre cari 300 de delegați pedagogi practici, și mulți psihologi și pedagogi de seamă Bulgari.

În Ungaria, profesorul dela Universitatea din Budapesta, Alexander, precum și Dr. Ranschburg, care e directorul unui laborator de pedologie din acelaș oraș, și-au atras atenția asupra activității lor prin congrese și lucrări, publicate parte în limba germană, parte în limba ungară. Directorul de seminar din Budapesta, Nagy, e conducătorul unei reviste susținută de o societate fondată nu de mult, iar activitatea lor a atras atenția tuturor, încât profesorul Meumann, se ocupă cu interes în revista sa de rezultatele cercetărilor din revista ungară, iar una din lucrările lui Nagy, asupra psihologiei interesului la copil, a fost în parte tradusă și în limba germană.

Din Bulgaria, profesorii dela Universitatea din Sofia, Georgeov și Alexieff, s'au grupat în jurul laboratorului de pedagogie din Sofia, și cel dintâiu a avut un rol frumos la organizarea Congresului de pedologie, ținut la 1906 în Berlin.

Din cele expuse până acum reese, Doamnelor și Domnilor, că pedagogia modernă, constituindu-se pe baze empirice și sistematice de cercetări științifice, în toate țările culte, mai mari sau mai mici, prezintă cel puțin garanția, că nu avem de a face cu un simplu capriciu al timpului, ci cu o întreprindere serioasă și caracteristică a întregii culturi moderne. Pedagogia astfel concepută, nu neagă contribuția ce o dă experiența marilor pedagogi din trecut, dar întrebându-se și mijloacele științifice pe cari ei nu le aveau la îndemână, mai face încă două opoziții unor altfel de concepții pedagogice. Pedagogia modernă, se opune pedagogiei tradiționale, sau pedagogiei de instinct, sau de imitație, ce o găsim aplicată în educația de familie, din toate straturile sociale în general. Tot astfel se opune ea și educației tradiționale istorice, când e fără restricție, ce o găsim aplicându-se în pedagogia de state. Acî sunt dator o lă-lumire. Mișcarea pedagogiei științifice moderne, înțelege prin

impunere, să se pue la *dispoziția familiei și statului*, ca o contribuție necesară amândurora și cere ca și *familia și statul* să ție la rândul lor socoteală de metodele și rezultatele cercetărilor ei.

Iată în ce mod se manifestă și al *doilea proces*, pe care, l-aș numi procesul de *popularizare* sau *sociabilizare* a pedagogiei. Dar trebuie să se ție seamă că, numai cu cât procesul de *științificizare* a pedagogiei se desvoltă și se întărește, cu atât se desvoltă și se întărește și procesul ei de *sociabilizare*. În modul acesta se impune pedagogia în cultura modernă, ca o formă anumită de cunoștințe și cercetări, ca studiu de cultură generală, tuturor acelor cari prin *constituirea familiei*, sunt chemați să facă educația copiilor lor. Mai cu seamă, a început să se iă în vedere, în sensul acesta, cultivarea fetelor în ultimii ani de școală secundară, sau cultivarea mamelor de familie. În *Germania* și în *Elveția*, s'au și creiat *reviste pedagogice* speciale pentru *familii* și organizația așa ziselor *Elternabende*, adică întrunirile de seară ale părinților cu profesori și pedagogi, spre a se discuta diferite chestiuni cu privire la educație și școală, aduc, așa după cum m'am convins eu însumi, la Nürnberg, la Iena și la Lipsca, o contribuție de mare preț pentru soluția problemei de *apropiere* între *școală și familie*.

Pe dealtă parte, *Statul* devine din ce în ce mai obligat pretutindeni, să vegheze la cultivarea pedagogică a corpului didactic de toate gradele, în sensul nouilor metode și cercetări științifice. Astfel se prezintă corpul didactic german, neintrat în vârtejul luptelor politice, în așa grad ca cel francez, și care a isbutit să capete în diferitele state germane dreptul, ca chiar absolvenții școalelor normale, sau seminare, să poată urmă cursuri universitare, și să poată lua *diplome în pedagogie*. Cursurile de vacanții pentru pedagogie și cultură generală, cum sunt de ex. acelea dela *Jena* sub direcția profesorului *Rein*, precum și cele speciale de *pedagogie patologică*, înflințate acum câțiva ani de profesorul *Sommer* din *Giessen*, pun la dispoziția corpului didactic, ce e dreptul, mai mult din inițiativă particulară, puțința desvoltării cultivării lui pedagogice. Iar cât e de dorit corpul didactic german, de o cultivare pedagogică mai intensă și mai sistematică, decât cum se face până acum, chiar din *școalele lor normale*, am putut-o constată, cu ocazia parti-

cipării mele la *Congresul corpului didactic* din provincia Saxa, ținut la *Halberstadt*, în primele zile ale lui Octombrie 1910, și unde profesorul universitar *Meumann* a fost invitat să vorbească despre problemele didacticei experimentale. Cu prilejul unei discuții, într'o chestie cu totul de altă natură, găsindu-se un moment oportun, tot congresul a cerut cu aceeași insistență și căldură, ca și pentru îmbunătățirea situației materiale a corpului didactic, *dreptul îmbunătățirii cultivării pedagogice*.

Tot în acest sens caută pedagogii mari din Germania și soluția numirii și stabilității locurilor de *director, revizor și inspector școlar*, ca ele să nu devie niște simple funcții administrative, eșind din mâna clerului, ci, cariere pedagogice creatoare, în toată puterea cuvântului, cucerite prin studii și diplome speciale și activitate științifică pedagogică, în afară de diploma și activitatea prealabilă de profesorat.

Și acum, Doamnelor și Domnilor, înainte de a trece la *partea a doua* a conferinței mele, menționez pe scurt, câteva din *urmările practice* ce decurg din creația pedagogiei moderne. Cea *dintâiu urmare*, ce rezultă din cunoașterea de până acum a constituirii și evoluției psiho-fizice a copilului, înainte de școală și în timpul școlii, este *adaptarea mijloacelor de educație și instrucție individualităților copiilor* și mai cu seamă *tipurilor speciale intelectuale*. Ar trebui să ies cu totul din cadrul conferinței mele, dacă, ași încerca pe cât de puțin, să rezum în sensul acesta, tot ce s'a lucrat și scris de *Binet, Meumann, Claparède, Compayré și Stanley Hall*, ca să nu citez decât conducătorii mișcării. Dintre toate facultățile intelectuale studiate, menționez pe aceea a *intelenței*, care ocupă un loc de frunte în creația psihologiei pedagogice, pedologiei și pedagogiei experimentale. Căci măsura empirică, sau mai bine zis subiectivă, întrebuințată tradițional în școală și în lupta vieții sociale, pentru a consacra inteligența și aptitudinile intelectuale, fie ale unui copil, fie ale unui om matur, se constată că n'au la baza lor garanția tocmai suficientă care se presupune de toată lumea. Astfel unii psihologi și pedagogi, mai cu seamă *anglo-americanii*, își îndreaptă cercetările lor experimentale numite *tests*, asupra legăturii între funcționarea *simțurilor speciale*, ca văzul, auzul, puterea musculară, simțul ritmic și altele și funcționarea proceselor superioare intelectuale. Alții, ca

Ebbinghaus, Binet și Meumann, își îndreaptă cercetările lor din capul locului spre *procesele sau actele superioare intelectuale*, ca puterea imaginației, atenției și memoriei. Rezultatul practic al acestor cercetări ar fi studiul *aptitudinilor intelectuale* ale copiilor, de mare însemnătate pentru educația și instrucția, și din familie și din școală. Mai ales cercetările experimentale, cu scopul determinării unei măsuri de apreciere a inteligenței și ale aptitudinilor intelectuale la școlarii slabi de minte și anormali, cum sunt acelea ale psihologului Binet din Paris, pot deveni de un mare folos pedagogic.

Nu pot decât să menționez în treacăt, urmările ce se resimt din aceste creații în *didactica generală* și în *didactica specială* a învățământului. Scot în relief din acest punct de vedere numai 2 probleme. Cea dintâiu, cu privire la *învățământul copilului în primul an de școală*. Pedagogia modernă, în urma cercetărilor făcute asupra copilului, găsește că trecerea acestuia din familie în școală, fie la vârsta de 6, fie la vârsta de 7 ani, nu este conformă cu evoluția psiho-fizică ale acestor copii, chiar și pentru acei cari au urmat un curs froebelian. *Întâiu*, pentru că silește pe copil să intre prea brusc în învățarea cititului, scrisului și socotitului, și *al doilea* pentru că didactica acestor trei discipline, lasă încă foarte mult de dorit în toate țările și nu se adaptează treptei de dezvoltare psiho-fizice ale copilului în general, și nici tipurilor intelectuale speciale. Pe de altă parte, se constată că, *modelagiul și desemnul* n'au partea ce trebuie s'o aibă, în urnia observațiilor și experimentațiilor făcute, și prin cari se constată, nu numai că aceste activități corespund evoluției organice și mintale ale copilului la acea vârstă, ba și mai târziu, dar chiar că sunt singurele mijloace prin cari această evoluție psiho-fizică să poată fi stimulată. Trebuie însă să se fie seamă, că aci nu e vorba de un învățământ analitic al desemnului și modelagiului, privit din capul locului din punctul de vedere al *educației estetice*, cum se crede adesea, ci de *creația spontană*, dar numai sistematic condusă, a imaginației copilului, prin care, ca printr'un *limbajiu special* să se poată cunoaște *manifestările* forțelor și *formele proceselor* sufletești ale lui. Această cunoaștere psihologică, este de mare însemnătate pentru viitorul școlarului celei dintâiu clase. Pentru a se vedea ce contribuție poate aduce desemnul, psihologiei

copilului și psihologiei generale, menționez faptul că, pentru acest scop, s'a creiat în *Institutul de cultură și istorie univărsală* din *Lipsca*, de sub conducerea profesorului *Lamprecht*, o secție specială, unde s'au adunat și se adună colecții de desemnuri ale copiilor de toate vârstele și chiar de ale adulților, începând cu triburile primitive din Africa și sfârșind cu cele mai culte țări din lume. Numai cercetările speciale trebuiesc apoi să decidă, timpul și modalitatea modelagiului și desenului după natură și din memorie, în didactica diferitelor clase din școale.

În fine, *învățământul religios*, trebuie să tragă urmări adânci, în urma cercetărilor moderne ale psihologiei copilului. Și din acest punct de vedere, ca și din altele, cari trebuiesc considerate de pedagogie, rezultă că, poziția radicală față de educația religioasă dată de pedagogia de stat franceză, nu poate fi mulțumitoare, după cum am căutat să dovedesc și în lucrarea menționată asupra *Curentelor moderne ale pedagogiei în Franța*. Iar pe de altăparte, rezultatele cercetărilor pedagogiei religioase, tind să convingă pe toți factorii interesați în problema educației religioase, ca: *familia, biserica și statul*, de nevoia unei *reforme fundamentale* în învățământul religios. Tocmai pentru că, pedagogia modernă științifică, deplânge slăbirea educației religioase, ea ne arată mijloacele prin cari învățământul religios să nu devie literă moartă, în sarcina unei memorii mai mult sau mai puțin bune, ci învățământ cu adevărat eductiv, eficace în vieța omului de mâine. Astfel a încercat mai de mult, direcția *herbartiană* din *Jena* să ne dea o programă a învățământului religios în școala de aplicație a *Seminarului pedagogic univărsitar*, care se conduce de evoluția sufletească a copilului și de punctul de vedere educativ. Școala, după această concepție, are obligația să *trezească* din cel dintâiu moment și să ajute desvoltarea *reprezentărilor și sentimentelor religioase* ale copilului, printr'un material didactic adaptat înțelegerii lui la diferite vârste și bogat în situații religioase. Tot astfel, se pot trage multe consecințe pentru didactica religioasă din concepțiile *filosofico-religioase* ale unor mari filosofi ai timpului nostru, cum e de ex. filosoful *Eucken* din *Jena*, cât și din cercetările empirice de *psihologie religioasă*, cum sunt acelea ale psihologului *Flournoy* din Geneva. Dar mai cu seamă cercetă-

rile speciale asupra *evoluției morale și religioase* la copil, cum sunt acelea ale americanului *Starbuck* și germanilor *Just* și *Jahn*, sunt demne de imitat, ca putând arunca o lumină vie asupra reformei învățământului moralei și religiei.

Prin aceasta, Doamnelor și Domnilor, n'am făcut decât să ating, două, trei probleme la întâmplare și în mod fatal destul de superficial, din mișcarea pedagogiei științifice moderne. Din chiar natura, atât de deosebită a consecințelor practice, pe cari înadins le-am ales așa și analizat, se poate constata că, *metoda numită științifică*, nu trebuie să fie concepută în mod dogmatic și îngust. Există, în adevăr, un mod restrâns și special de a înțelege cuvântul *științific*, fără ca să fie îngust și dogmatic și care se aplică la cercetările pur *experimentale* de laborator, și prin mijlocirea diferitelor aparate, asupra copiilor, fie în mod individual, fie în mod colectiv sau în clase. Dar există și un mod mai larg, de a înțelege noțiunea *experimentației* la rândul ei, fără ca ea să devie mai puțin *științifică*, și care, prin alte metode de observații *sistematice* și *statistice*, să se aplice unor probleme, unele nu se pot face alte feluri de investigații. Pedagogia modernă, *științifică*, în ramurile menționate mai sus de *psihologie pedagogică*, de *pedagogie* și de *pedagogie experimentală*, întrebuițează *amândouă* aceste feluri de metode de cari am vorbit, după natura problemelor ce are a le studia și veghiază continuu la perfecționarea tehnicii de cercetări și la verificarea continuă a materialului creat până acum. Dar asupra acestei considerații teoretice voiu reveni la sfârșitul conferinței.

Timpul mă silește, Doamnelor și Domnilor, să trec la a *doua* parte a conferinței mele, în care îmi propun să vă arăt, cari sunt *organizațiile practice de școli și sistemele aplicate de educație și de instrucție, din curentele de reformă ale pedagogiei moderne*, și cari, cu toate că în mare parte au luat naștere independent de activitatea teoretică a pedagogiei, merg totuși mână în mână cu mișcările acestei activități și se alimentează în aplicația practică din cercetările și rezultatele ei.

Mă voiu ocupa deocamdată, de așa numitele școli dela țară, sau *Landerziehungsheime* din Germania. După modelul școlii *D-rului Cecil Reddie* din *Abbotsholm* în Anglittera, creiază *D-rul Herman Lietz* pedagog și teolog, acum 13 ani, așa numitele *Deutsche Landerziehungsheime*. Le-am vizitat în toamna

anului 1910 în cele trei locuri, la *Ilseburg* în Harz, la *Haubinda* în Saxa Meiningen și la castelul *Bieberstein* în apropiere de orașelul Fulda, în Rhön. Ele nu sunt niște școli deosebite, dar presărate în aceste trei locuri; ci, e vorba de o singură școală, cu clase primare și curs secundar, ale cărei clase sunt dispuse în modul următor: la *Ilseburg* cursul inferior, cu cele dintâi clase de elevi dela 7 până la 12 ani; la *Haubinda* e cursul mijlociu, cu elevi dela 12 până la 15 ani și la *Bieberstein* e cursul superior, cu elevi dela 15 până la 17 sau 18 ani. Am făcut călătoria în aceste trei școli, însoțind chiar pe dl directorul lor D-rul Lietz. E de netăgăduit, că nu mi-am putut ascunde chiar din cel dintâiu moment, admirația pentru energia, munca și lupta desfășurată de acest original pedagog. El predă lecții de religie și de istorie în școlile sale, și atât lecțiile cât și întreaga administrație a școlilor, le conduce în așa mod, încât, toată viața sa și în toate anotimpurile, pedagogul Lietz se află într'o continuă călătorie dela un loc la altul, după ce a stat un număr de zile în fiecare școală. În ziua de călătorie, îl vezi, când în tren, când în automobil, când pe bicicletă, când pe jos. Înainte de a vorbi despre sistemul de educație și de instrucție din școale, trebuie să scot în relief unul din principiile lor fundamentale, adică, așezarea lor în mijlocul naturii. De abia acum capătă înțeles și chiar ființă, neînțeleasa maximă a lui *Rousseau*, considerată multă vreme drept paradox: *înapoi spre natură!* Așezarea școlii dela *Ilseburg*, mai mult la șes, dar împrejmuțată pe departe de munți, cea dela *Haubinda*, pe o colină în mijlocul altor coline, dar rezemată de o pădure seculară, și cea dela castelul *Bieberstein*, în vârful unui munte cu acelaș nume, de unde stăpânești, atât oastea capetelor de brazi, ce străjuesc de jur împrejur castelul, din creastă până la poalele muntelui, cât și zarea plină de văi și de dealuri, îți dau impresia unui *plan treptat* de educație trupească și sufletească a *copilului*, *adolescentului* și *tânărului*, pe care trebuie să-l dea însăși natura în mijlocul căreia școlarul trăește și de a cărei intimă atingere trebuie să se resimtă toată viața lui trupească și sufletească.

În raport cu acest principiu, se desfășoară și viața internă a acestor școale, în care jocurile și sporturile alternează cu orele de învățământ și cu orele de lucru la câmp sau de

lucru manual în ateliere. În adevăr, în fiecare din aceste școli, dimineața e salutată de elevi și de profesori, în frunte chiar cu directorul, în școala unde el se află, printr'o plimbare în pas alergător numită *dauerlauf*, ce o fac ei când pe o șosea de lângă școală, când pe o cărare de prin păduri. Prânzurile, când timpul îngăduie, au loc afară. Înainte de începerea lor, directorul, sau în locul lui subdirectorul, citește în ascultarea în picioare a tuturor elevilor, câte o scurtă sentință morală, din scriitorii religioși sau profani. *Vieții de jocuri și de sport*, i se dă o mare însemnătate, deși după unii critici, o însemnătate mai mică decât trebuie, după alții o însemnătate prea mare, iar după părerea pedagogului Lietz, ea stă în echilibru necesar cu munca intelectuală. Vara, chiar după cina de seară și înainte de culcare, se organizează câte un joc.

În legătură cu educația fizică putem pune și *munca fizică*. Am văzut-o manifestându-se în cele trei școli sub două forme: ca *muncă de câmp*, când după anotimpuri, se seamănă, se ară, se culeg grânele sau păioasele și se așează în hambare sau poduri, de către elevi, ajutați de dascălii lor. Îngrijirea grădinilor de flori și *zarzavaturi și îngrijirea pomilor* și culegerea fructelor, devine iarăși ocupația de seamă, după anotimpuri. *Sub altă formă*, am văzut aplicându-se lucrul manual gradat ca greutate și timp, în ateliere de tâmplărie și strungărie sau fierărie și lucru în metal. La Bieberstein, unii elevi învață să facă mici reparații sau modeste reproduceri de instrumente fizice sau de altă natură. Pentru toate aceste îndeletniciri, se găsesc meșteri profesori în școli. Elevii nu sunt siliți să facă un anumit fel de lucru, nici la munca manuală de câmp, nici în ateliere; dar toți sunt împărțiți în grupuri, și trebuie să ia parte, în fiecare zi, la una din aceste activități, pentru cari sunt consacrate în general orele de după amiază.

Al doilea principiu al acestor școli, consistă în *șederea permanentă* și contact mai intim al profesorilor cu elevii lor. Aceiași profesori cari predau învățământul după cum vom vedea, iau parte zilnic, la toate celelalte activități ale elevilor, în recreație, la jocuri sau sporturi, la munca de câmp și la plimbările mai apropiate sau mai depărtate. În acest mod, socoate *școala nouă* sau reformătoare, să facă ca, instrucția să devie de fapt *educativă*, prin cunoașterea cât mai apropiată a

elevilor de către dascăli, în toate împrejurările vieții celor dintâi. Fiecare profesor e șeful unui grup, format în afară de considerațiile de clasă; grupul se numește *familie*. Fiecare șef supraveghează familia sa în timpul prânzurilor și la culcare.

Trec la *instrucția* propriu zisă din școale. Pentru a o înțelege, e de nevoie să pătrundem din capul locului, personalitatea D-rului *Lietz*, căci el formează, cum e lesne de înțeles, spiritul întregii activități pedagogice din aceste școale. Am spus că pedagogul *Lietz* predă istoria și religia în toate clasele din toate școalele. Caracteristica lecțiilor lui, o formează mai întâiu *partea exterioară*. Nici elevii nu stau în clasă pe bănci și nici el nu stă pe catedră când își face lecțiile; ci, când într'o școală, pe un pritur ce dă într'o grădină, ca la *Ilsenburg*, când în mijlocul unei livezi sau unei păduri, ca la *Haubinda* și *Bieberstein*; totdeauna însă, când timpul permite, afară, la aer liber și curat. Elevii stau, când în jurul unei mese, când așezați pe iarbă, mai mult sau mai puțin tolăniți. Când timpul nu îngăduie, lecțiile se fac în odaia de lucru a lui *Lietz*. Și îmbrăcămintea lui, ca și a elevilor, e cât se poate de redusă, de cele mai multe ori, cu pulpele și picioarele goale. E de netăgăduit, că pedagogul *Lietz* este un maestru în didactica celor două obiecte ce predă. Învățământul său religios, nu este nici dogmatic nici confesional, ci este clădit atât pe un fundament solid istoric, cât și pe un fundament solid psihologic. Istoricul din el întregește pe teolog și teologul pe istoric, iar amândoi caută să profite de rezultatele moderne ale filosofiei și psihologiei religioase. În acest chip, caută el, să pătrundă și să încălzească sufletele elevilor săi de adevărurile profundului creștinism. *Studiul istoriei*, e bazat pe atingerea directă cu isvoarele de căpetenie și are tendința legăturilor temeinice între cauze și efecte și scoaterea din ele, conform cu vârsta și clasa elevilor, a unui fel de filosofie a vieții popoarelor. Prin metoda socratică, bine înțeleasă, pedagogul *Lietz*, pregătește noile cunoștinți din materialul reprezentărilor posedate de elevi, produce legăturile temeinice între reprezentări, și ațâță prin emulație pe elevii mai lăncezi și temperează pe cei mai îndrăzneți. Aci găsim, fără îndoială, o bună înrăurire a *herbartianismului* asupra lui. Desigur, m'am așteptat să văd acest spirit didactic, în general, continuat mai departe. Am avut o deziluzie și cu

mărturisirea acestei deziluzii fac în acelaș timp și *critica* școalelor pedagogului Lietz. Căci omul acesta ține, în alte lucruri, foarte puțină socoteală de psihologie. Intelectualismul lui îl face mândru și disprețuitor de colaboratorii săi. El nu-și dă osteneală să-i formeze, și după luni de zile de ședere a unui dascăl într'o școală, director și colaborator, sunt tot atât de străini unul de altul, ca și în momentul când s'au văzut. Mulți din dascăli se schimbă la intervale scurte. Pedagogul Lietz uită că tot el e și *directorul* școalelor sale, și dacă cu elevii merge până la o familiaritate așa de mare, că mulți din ei să-l strige pe nume, colaboratorilor săi nu le dă nici o direcție, sau una *autocratică*, iar cu tot restul lumii e mai mult ca rezervat. În loc să întrebuințeze în mod sistematic pe soțiile unor dascăli ce locuiesc în școale, în serviciul cauzei educației, el consideră și accentuiază totdeauna înrăurirea feminină ca dăunătoare pentru educație. El însuși e necăsătorit. Profesorii de limbi străine moderne, sunt cele mai adeseori străini. Nu în toate școalele se obține progresul dorit de râvna și aptitudinile dascălilor respectivi. Tipul învățământului din aceste școli, echivalând cu acela al unei școli superioare reale de stat, limba latină se predă facultativ, pentru acei ce vor depune examen la alte tipuri de școale de stat.

Învățământul *științelor naturale*, l-am găsit dinpotrivă, predat cu mai mult succes, și de către câțiva dascăli cu multă dibăcie pedagogică. Științele naturale se predau, pe cât e cu putință, afară, în mijlocul naturii. Materialul intuitiv, stă în toate părțile la dispoziție. Fizica și chimia își au laboratoarele lor binișor organizate. Caracteristic și original învățământului din aceste școale, este și așa numita *organizare a capelelor*. Iată despre ce este vorba. În fiecare seară, după sfârșitul mesei și înainte de culcare, toți elevii și profesorii se adună în salonul școlii, pentru a asista mai întâiu la o audiție muzicală dată de elevi, din instrumente, sau voce, sau orchestra școlii, sub diriguirea maestrului de muzică. Apoi, urmează o citire a directorului sau în lipsa lui, a subdirectorului școlii, dintr'un autor de literatură sau știință, german sau străin. Lectura are o durată de cel puțin o jumătate de oră, cel mult de o oră. După lectură, se ascultă din nou, o mai scurtă producție muzicală, după care, elevii își iau seara bună dela dascăli și se

duc la culcare. În tot timpul audiției muzicale sau lecturii, tăcerea cea mai deplină domnește, deși copiii dela Ilsenburg stau în sală în pozițiile cele mai libere, unii chiar tolăniți pe scânduri. La Haubinda ținuta e mai corectă, la Bieberstein, ea nu e îngăduită, fiind vorba de elevii cei mai mari, decât în mod cu totul corect. Menționez încă două puncte în chestia organizării școalelor. Cum D-rul Lietz admite *coeducațiunea*, am găsit în cursul inferior al școlii din *Ilsenburg*, un număr de 10 fete, dintr'un total de peste 60 de băieți, din cari, cea mai mare, ajungând vârsta de 13 ani, trebuia să părăsească în cursul școlii. Ele luau parte, în mod foarte liber, în orele de lecție, la unele jocuri și la unele lucrări de câmp, alături de camarazii lor. În tipul mijlociu de studiu, la Haubinda, D-rul Lietz nu admite coeducația. În tipul superior, la Bieberstein, o admite în principiu, dar nu am găsit nici o fată. La Ilsenburg, dormitorul fetelor, e separat de al băieților, și e sub supravegherea unei profesoare. De altminterea, sistemul de clădire din aceste trei locuri, e astfel dispus, că, la Ilsenburg și mai ales la Haubinda, avem de aface cu *sistemul de pavilioane* înșirate pe lângă pădure, iar la Bieberstein cu un întreg corp de clădire al castelului. După modelul școalelor lui Lietz, există în Germania și două școli numai *pentru fete*: una la *Geinshofen*, pe marginea lacului Constanța, în Baden, și alta la *Sieversdorf* lângă Buckau. Numărul total al elevilor din cele trei școli ale lui Lietz, se ridică când am fost eu, la peste 200. În afară de *excursiile* de Dumineca, școalele fac în vacanțiile mari, excursii mai îndepărtate, ba chiar călătorii, vizitând diferite orașe ale Germaniei, sau țări străine, ca *Norvegia*, *Egipt* etc.

Poate că, tot *această caracter* al pedagogului Lietz, a provocat și unele desbinări, din partea unor vechi colaboratori, cari au creat școli similare independente, cum e aceea a comunității din *Wickersdorf* în Saxa Meiningen. Am vizitat-o și pe ea, în timpul iernei, și impresia ce mi-a lăsat, este a unei *deosebiri folositoare* în unele puncte, față de școalele D-rului Lietz. Astfel, *direcțiunea*, nu mai e simțită ca o autocrație! Chiar titlul școlii, exprimă caracterul *comunității*, nu numai în chestii administrative, ci și în problemele educației, și nu numai din partea dascălilor, ca colaboratori ai activității din școală, ci și din partea elevilor, cari participă treptat, în raport cu vârsta



și cu clasa, la soluția unor probleme de ordin practic din școală. Dat fiind, că avem de a face și aci cu aceleași principii de organizare generală, pe care le-am expus cu ocazia școalelor pedagogului Lietz, observ încă numai următoarele două deosebiri. Întâiu, toate clasele sunt concentrate într'o singură școală, dar mai mică, având 85 de elevi; al doilea, principiul coeducațiunii, este împins mult mai departe, încât, am găsit un număr de 20 de fete dintre cari unele în ultima clasă a școalei, atingeau vârsta de 17 ani. În orice caz, atât modul acesta mai brusc de creare ale altor școli similare, cât și modul mai pacinic, cum a fost acel al creării școalei dela *Glarissegg*, din *Elveția*, sau dela *Untershondorf*, de lângă *Ammersee*, în *Prusia*, ne dovedesc nevoia diferențierii și îmbunătățirii unui sistem de educație, recunoscut totuși de toți, în principiile lui, ca cel mai bun, pentru a rezolva greaua problemă a *pedagogiei internatului*.

Tot în legătură cu această mișcare, trebuie că menționez și școala și sistemul pedagogului *Berthold Otto* din *Grosslichterfelde* de lângă *Berlin*. Acest pedagog, a înțeles necesitatea adaptării învățământului, conform psihologiei *limbajului copiilor*, și de aceea metoda învățământului limbilor clasice chiar, e bazată pe un fundament psihologic special și original. Dela simpla conversație și citire directă din autori latini, de ex., am văzut, cum trec elevii la teme ușoare, iar nu din potrivă, cum se obicinuește tradițional. Prin revista sa, *Der Hauslehrer*, pedagogul *Otto*, întreține contactul sufletesc necesar între dascăli și elevi. Caracteristic în școala lui e așa numitul *Gesamttunterricht* adică, *învățământul comun* al tuturor elevilor din școală, în care timp, se discută atâtea chestiuni din viața de toate zilele, un lucru bun, dacă această convorbire se face cu măsură, un lucru îndoios, dacă, după cum am observat adesea, se trece măsura cuvenită.

Și acum, Doamnelor și Domnilor, ca să trag o concluzie și pentru țara și nevoile noastre, din tot acest material, expus în partea a doua a conferinței mele, mă voiu mărgini la următoarele considerații: *Germania*, care n'a avut în tradiția ei principiul internatului de stat, simțind totuși nevoia creării unei forme de internat, s'a îndreptat, pe cale privată, spre genul acesta de școli de reformă, sau de adevărate institute de edu-

cație. Căci, ca instrucția să devie cu adevărat educativă, pe lângă alte reforme didactice și de altă natură, are nevoie și de *reforma mediului înconjurător*, fizic și social, în care se face educația. Că aceste școli, cu toate greutățile ce le întâmpină încă din partea statului, încep să se impună și acestuia, nu mai e de contestat, și isbânda deplină e numai chestie de timp.

Franța din potrivă, dela internatele de stat tradiționale, ale căror rezultate au fost constatate ca dezastruoase, s'a îndreptat spre aceste creații educative, tot pe cale particulară. Astfel, e destul de cunoscută, așa numita școală nouă, sau «*L'Ecole des Roches*», nu departe de Paris, și înființată de peste o zecime de ani, de reformatorul pedagog *Démolins*. Ba chiar, statul a făcut mai de mult, o laudabilă încercare în sensul acesta, cu așa numitul liceu *Lakanal*.

Nu e nici locul, nu e nici timpul și nu sunt eu chemat acum, să arăt ce au făcut, și ce n'au făcut *internatele noastre de stat* sau *particulare*. Plângerea și nemulțumirea, ce-mi par c'au ajuns simptome generale, ușor de constatat de toți, îmi ușurează întru câtva îndrăsneala afirmării mele. Iar responsabilitatea, pentru această situațiune, nu poate cădea în sarcina nimănui, nici chiar a statului. Ce ne trebuie, nu sunt niște simple modificări, cu privire la modul de recrutare, ba al personalului de profesori, ba al personalului de elevi, nici chiar schimbări de regulamente sau reforme de legi, cari să lase același *fond* de lucruri. Ce ne trebuie, e *altceva* de jos până sus, decât ceea ce avem acum, și în internatele noastre de stat și în internatele private. Dela *Severin* la *Suceava*, sunt destule locuri, în liniștea și seninătatea, în aerul curat și sănătos, în mijlocul priveliștelor celor mai pitorești ale *Carpaților* noștri, unde, parte din generațiile viitoare de copii, să crească an cu an, departe de atmosfera viciată și fizic și morală ale orașelor noastre, sub conducerea unor adevărați *educatori*, cari ar ști să sacrifice toate foloasele târgurilor, pentru folosul cel mai mare ce l-ar aduce țării noastre!

De aci, ne-ar eși generațiile de care avem atâtă nevoie, voinice și întreprinzătoare, agere la trup și la minte, cu atât mai mult iubitoare *de țară*, cu cât vor fi crescut mai mult *la țară*.

Vie atunci, un alt *Delavrancea* al veacului al 20-lea, care,

să pue pe paleta lui alte culori mai puțin sumbre, decât acelea, pe care le-a pus *Delavrancea* veacului al 19-lea pe paleta sa, ca să ne zugrăvească atât de măestrit, vieața «*bursierului*» din *Internatele* noastre!

Și acum, Doamnelor și Domnilor, să cercetăm, cum în legătură cu problema teoretică expusă mai sus, asupra inteligenței și aptitudinilor intelectuale, stă și o altă problemă de ordin practic, corespunzătoare. Aceasta este organizația *claselor* și *școlilor speciale* pentru *copiii întârziați* sau *înapoiți la minte* sau chiar, *psico-fizic anormali*. Cu această ocazie, se poate aduce cel mai doveditor exemplu cu privire la neputința pedagogiei sociale, chiar atunci când ea se identifică cu pedagogia de stat, de a da soluțiile definitive problemelor pedagogice. Cine ar fi putut contesta bunioară, că statul nu a făcut totul, atunci când s'a introdus de către acesta, obligativitatea legală a învățământului ca măsură de îmbunătățire socială și umanitară? Și cu toate acestea nicăeri *Statul* n'a avut grijă din capul locului să ia în considerație diferitele categorii de copii, și formele și dezvoltările lor mintale deosebite. Căci pentru *cei slabi de minte*, nu s'a făcut mult timp nimic în nici o țară, și nici până astăzi nu s'a făcut nimic în unele țări.

Germania, a fost ce e dreptul înainte mergătoare, căci de pe la jumătatea secolului al 19-lea, dascălii și autoritățile școlare sau de stat, au simțit nevoia creării, la început, numai unor așa numite *clase speciale* sau de *ajutor* (*Hilfsklasse*). Cea dintâi clasă a fost înființată în orașul *Halle* din provincia *Saxa*, în 1859; apoi urmează *Dresda* și *Lipsca* din regatul *Saxoniei*. încetul cu încetul, clasele s'au grupat și au devenit adevărate școli de sine stătătoare, numite *Hilfsschulen*. Impulsiunea pentru sistematizarea acestor școli de către stat, a fost dată în mare parte și de inițiativa particulară. Astfel acum 20 de ani, fundează pedagogul *Trüper* la *Sophienhöhe* de lângă *Jena*, institutul său pentru educarea și instrucția copiilor greu de educat din cauza dezvoltării lor *psico-fizice întârziate*, *înapoiate* sau *anormale*. De atunci s'au fondat în *Germania*, în sensul acesta, foarte multe institute private, dintre cari citez la întâmplare pe acel din *München*, sub conducerea D-rului *Engelsperger* și pe acel dela *Zirndorf*, lângă *Nürnberg*, sub direcția pedagogului *Gustav Mayor*. Acceantuez, că aceste institute, ca și

clasele și școalele de stat mai sus menționate, n'au a face nimic cu azilurile pentru *copiii idioți*. Acestea formează o categorie a parte, de care nu ne interesăm, căci nu poate fi vorba aci de educație, cu atât mai puțin de instrucție. Școalele speciale de stat, s'au creat încetul cu încetul și în *Prusia*, care a fost cucerită pe deaîntregul acestei cauze. După o statistică făcută în anul 1905, reese că în 181 de orașe ale Germaniei, cuprins și *Berlinul*, se găseau 583 de clase, pentru 6623 de băieți slabi de minte și pentru 5300 de fete slabe de minte.

În *Elveția*, s'au înființat de asemenea, mai întâiu clase de ajutor, încă dela 1888 ; în 1903, s'a constatat că erau 53 de clase, cu 1096 de copii nedestoinici. În afară de orașele *Basel* și *Berna*, care își dispută întâietatea pe terenul acesta, au fost rând pe rând cucerite cantoanele : Ementhal, Zeeland, Oberland și Geneva, iar de curând și Jura. În *Austria*, încă de pe la anul 1895 s'a născut gândul pentru crearea unor astfel de clase, iar la 1902 s'a înființat o *Societate pentru crearea școalelor de ajutor*, făcându-se apel la orașe, comune și comunități. În *Budapesta*, există dela 1905 o școală de ajutor pentru copii înapoiți cu mai multe clase speciale. În *Italia*, s'a înființat dela 1898 o *Societate pentru ajutorul unor astfel de copii*, la 1899 s'a înființat la *Roma*, de către profesorul *Sancte de Sanctis* un azil în acest scop, căruia nu i se poate însă bine hotări caracterul de școală.

Anglia, s'a inspirat dela Germania. Cea dintâiu școală din *Londra*, în sensul acesta, a fost deschisă în 1892, deși clasele speciale existau mai de mult. În 1903 se socoteau 60 de școale cu 3063 de copii. De atunci numărul copiilor și al școalelor a crescut foarte mult.

În *Statele-Unite*, copiii slabi de minte, erau puși, încă în 1894, în aceeași categorie cu copiii cu rele deprinderi sau stricați. Cu încetul, amândouă categoriile au fost deosebite, și pentru cea dintâi categorie, s'au creat clase și școli speciale private și altele de stat în legătură cu școlile publice. Mai acum câțiva ani, se socoteau în *Statele-Unite*, cam 27 școli de stat, și 28 particulare ; iar în 1903 se socoteau 20 de școli cu 12079 de elevi susținute de stat, și 12 institute particulare cu 495 de copii. Sunt silit să las la o parte *Suedia* și *Danemarca*, chiar și *Belgia*, unde totuși am amintit, cu ocazia descrierii mișcării pedagogice în general, ceea ce se petrece și acolo în

sensul acesta, și mă opresc mai mult asupra *Franței*. Aci, deși obligativitatea învățământului primar datează de pe la 1833, de abia în 1904, s'a instituit o comisie de către *ministerul de instrucție publică*, sub președenția senatorului *Bourgeois*, pentru ca să studieze învățământul copiilor slabi de minte și anormali. Statistica ce ne-a dat-o comisiunea, evaluează în mod aproximativ, după chiar accentuarea comisiei, la cifra de 20.000, categoria copiilor nedestoinici. Prin *legea dela 15 Aprilie 1909*, Franța reglementează organizarea claselor speciale și ale școalelor autonome pentru acești copii. Până acuma însă, nu funcționează decât clasele speciale, și anume, în orașul *Lyon* sunt patru clase de băieți și trei de fete; în *Paris* și *Bordeaux* sunt câte 2 clase de băieți și 1 de fete. *Levallois-Perret*, *Poitiers*, și *Tours*, posedă câte o clasă de băieți și una de fete, iar *Angers* posedă o secție specială pentru fete ca anexă la școala normală. Asupra organizării școalelor speciale, nu s'a luat în Franța încă nici un demers.

Și acum, ne mai rămâne Doamnelor și Domnilor, să vedem, cum această problemă atât de importantă, a găsit soluția cea mai originală din punctul de vedere practic, în orașul *Mannheim*, din Marele Ducat de Baden în Germania. Aci, datorit spiritului original al pedagogului *Dr. Sickinger*, care e totdeodată și consilier comunal școlar, s'a dat în această direcție, tutulor școalelor primare inferioare și superioare din oraș o organizare ce interesează lumea întreagă și cunoscută sub numele de *sistemul școlar din Mannheim*. Auzisem pe D-rul Sickinger, o dată, la Congresul internațional de igienă școlară din Nürnberg, la 1904, și a doua oară mai târziu, în Cursurile de vacanție din orașul *Jena*, expunând, explicând și apărându-și sistemul său. Dar nici bogata bibliografie ce s'a creat în jurul acestei probleme, în parte de însuși pedagogul Sickinger prin scrierile sale, și în parte de vizitatorii sistemului, nu m'a putut face să pătrund înțelesul și rezultatele acestui sistem, decât, când în toamna anului 1910, am vizitat eu însumi școalele din Mannheim.

Vă voi prezintă întâiu, o scurtă privire asupra organizării exterioare a școalelor. Acest sistem se mai poate numi și *sistemul de clase paralele*. Căci, avem de a face cu un ciclu de clase, care durează 8 sau 7 ani cum se obicinuește în orice

școală populară din Germania, și destinat copiilor așa ziși sau considerați ca *normali*. Dar din primul an școlar, sau mai bine zis la sfârșitul acestuia, se fac următoarele diferențieri. Acei dintre copii cari sunt considerați ca destoinici, trec în clasa următoare din *ciclul normal*. Acei dintre ei, cari ar trebui să rămâe *repetenți*, ca o urmare a slăbiciunii sau întâzierii lor mintale, sau din alte cauze independente, ca boală etc., trec în altă clasă specială, *întâia* din al *doilea* *ciclu* de clase, numit *Förderklasse* sau *clase de repetiție*. Aceștia au de făcut în acest al *doilea* *ciclu* de clase, un număr de 5 sau 6 ani de studiu, după care absolvesc învățământul. În fine, fie tot din clasa *întâia* din *ciclul normal* de clase, fie din clasa *întâia* sau *alte* *clase* din al *doilea* *sistem* de clase de repetiție, se aleg nedestoinicii propriu ziși, adică *înapoiții* și *anormalii* și cari sunt trecuți în al *treilea* *ciclu* sau tip de clase, numit *clase de ajutor* sau *Hilfsklasse*. Ei parcurg în acest *ciclu* de clase, cam 4 până la 5 ani de studiu, și absolvesc învățământul. Copiii cu caracterul bine definit de *idiot*, prin urmare refractari oricărei educații și instrucții, sunt trimiși din capul locului, într'un *azil* de idioți. Intregul sistem e organizat astfel, că în principiu, se pot face ușor *trecherile dela un ciclu sau tip de clasă la altul*. Rezultatul experienței a dovedit însă, cam următorul mers al lucrurilor. Din clasa *întâia* a *ciclului normal*, se diferențiază foarte clar și precis, acei cari vor trece în al *treilea* *ciclu de clase*, hărăzit *înapoiților* și *anormalilor*. Din acest din *urmă tip*, nu trece însă în general, nimeni în tipul *întâiu* de clase, *principal* sau *normal*. Foarte rar sunt cazurile, când, din acest din *urmă ciclu*, cineva trece în decursul anilor de studiu, în cel de al *doilea* *ciclu* adică în clasele de *repetiție*. Din potrivă, o trecere foarte *deasă*, și dată de un contingent destul de mare, ne-o prezintă școlarii din *ciclul al doilea* de clase de *repetiție*, în *ciclul întâiu* al claselor principale sau *normale*. Ca și trecerea în mod invers, și această din *urmă trecere*, are loc după sfârșitul oricărei clase.

Din punctul de vedere al *organizației interioare*, am constatat *caracteristica* acestui sistem de școală sub două forme. Întâiu, în numărul restrâns de ani de studiu pentru cele două categorii din urmă, față de categoria claselor normale. În raport cu *reducerea anilor*, am constatat și o *reducere a mate-*

riilor de studiu. Amândouă aceste reduceri, nu sunt, decât spre folosul scopului ce se propune. Acest scop consistă în faptul că, cu o materie restrânsă și redusă la cunoștințele strict necesare, într'un timp de studiu redus și el, să se obție *două rezultate*: întâiu, să se ajungă la formarea unei culturi elementare, bine înțeles, dar sistematică și *formând un tot în el însuși*, și al doilea, să se cultive și să se dezvolte *forțele intelectuale și morale* ale acestor copii, tratați vitreg de natură.

A *doua formă* caracteristică, ce am observat-o, și care face cu puțință atingerea scopului de mai sus, cu toate reducerile de care am vorbit, este, aceea a *metodelor didactice*. Căci, dacă problema metodei în pedagogie, e de cea mai mare importanță pentru orice gen de școală, în problema educației și instrucției acestor categorii de copii slabi de minte, ea este totul. Iată de ce, din acest punct de vedere, întregul sistem din Mannheim se mai poate numi și *sistemul de individualizare*. Pentrucă, și prin metodele didactice, sau organizarea interioară a sistemului, ca și prin întreaga organizare exterioară, toată educația și instrucția copiilor tinde aci să se *individualizeze*, adică, nu copiii să se adapteze unui *calăpod* impus în general pentru toți, ci din potrivă, educația și instrucția, să se adapteze diferitelor feluri de tipuri mintale, împărțiți schematic în în câteva grupuri. Nu pot să mă întind mai mult, asupra celor observate și trăite de mine în școalele din Mannheim. Ceeace pot declară, este, ceeace ar poate servi și ca răspuns întrebării ce cu drept cuvânt mi s'ar putea pune: *Ce rezultate se capătă în sistemul școlar din Mannheim?*

Am văzut copii, cari în *primul an școlar* din ciclul *normal* de clase, sau din *primul an* al ciclului de clase de *ajutor*, (al treilea ciclu), erau aproape de *pragul idioteției*, dar cari, după un număr de 4 sau 5 ani de studii trebuiau să devie așa, cum am văzut că au devenit cei din ultima clasă din acest din urmă ciclu și pe cari nu i-aș fi presupus, că acum câțiva ani în urmă, se găseau și ei în starea mintală a acelor pe cari îi aveam de față, în clasa *incepătoare*. Posed un material destul de frumos și de observații *psihofiziologice*, asupra acestor copii, pe cari i-am vizitat din clasă în clasă și de observații asupra *metodelor* profesorilor respectivi, pe care nu-l pot prezentă aci.

Trec la categoria sistemului de clase pentru *repetenți* sau

Förderklasse. Și aci, am constatat un progres vădit al elevilor, datorit și metodelor de individualizare și numărului restrâns de elevi cu *forțe* intelectuale *omogene*. Dacă acești școlari, ar fi rămas ca repetenți, în ciclul normal de clase, așa cum se obicinuește în alte școli, ei ar fi continuat să creeze o greutate pentru profesori, pentru colegi și pentru ei. Căci, sau profesorii s'ar fi ocupat mai de aproape cu elevii noi veniți în clasă, și ar fi neglijat pe repetenți, sau s'ar fi ocupat mai mult de acești din urmă și ar fi neglijat pe cei dintâiu. Sistemul din Mannheim are avantajul că rezolvă cu succes această gravă problemă. În fine, și categoria de clase pentru *copiii normali* sau destoinici intelectuali, câștigă prin această diviziune a elevilor după aptitudini. Căci după cum am observat, în decursul vizitărilor mele în mod îndelungat și în acest ciclu de clase, nivelul intelectual fiind aproximativ *omogen*, programă, metodă, și timp de școlaritate, îngăduie să se obție rezultatele cerute de un scop, cu pretenții mai înalte în acest tip de învățământ.

Prin acest sistem, se mai poate constată, că oricare ar fi forma și gradul de *forțe* fizice și intelectuale ce le prezintă copilul, luând în vedere și principiul obligativității învățământului, toți își pot găsi o categorie specială de studiu, cu clase și metode speciale și cu corp didactic special, pentru a-și însuși cultura și mai cu seamă destoinicia fizică și mintală, cel puțin cea strict necesară în lupta pentru viață.

Devotamentul și sacrificiul, pe care corpul didactic din *Manheim* îl pun în serviciul acestei cauze, în frunte cu creatorul acestui sistem D-rul *Sickinger*, l-am atribuit, unui mod profund de a înțelege patriotismul și naționalismul, care dă acestor oameni convingerea, că acolo, în activitatea lor *pedagogică*, nu numai extrem de grea, dar și modestă, dacă nu chiar umilă, se rezolvă una din cele mai mari probleme naționale și de stat a viitorului țării lor. Căci an cu an, sunt redați muncii sociale, modeste dar cinstite, o sumă de tineri, cari în alte condiții, ar deveni *răii făcători*, sau în cel mai bun caz, *inutilii societății*.

Aș avea de făcut, totuși, câteva *obiecții* sistemului din Mannheim. Pentru a mă mărgini numai la un singur punct, observ următoarele: pentru problema învățământului celor slabi de minte și anormalilor, nu sunt de ajuns numai talentul și ap-

titudinile pedagogice personale, ba nici calitățile morale, de cari dispune chiar corpul didactic din Mannheim. Cu mult mai mult se simte aci nevoia unei pregătiri serioase în ramurile *pedagogiei moderne*, ca psihologia pedagogică, pedologia și pedagogia experimentală, mai ales în combinație cu *pedagogia patologică*. Nu pot să neg, că unii membrii din corpul didactic din Mannheim nu sunt în curent cu activitatea științifică în sensul acesta. Mi s'a părut totuși, că nu se face destulă întrebuințare de către toți, de rezultatele acestor cunoștinți, mai ales de *didactica experimentală*. O pregătire sistematică și impusă tuturilor profesorilor *claselor de ajutor* pentru copiii slabi de minte, n'a ajuns încă să fie regulă generală. De altfel, mulți din corpul didactic, deplâng această lipsă, dar eră și greu să se facă altfel, pentru cei mai înaintați în vârstă. În sensul acesta, școalele particulare pentru educarea acestor copii, sau chiar câteva alte țări, sunt mai pretențioase. Numai vorbesc de *Belgia*, dar amintesc *Ungaria*, unde nu se dă voe nici unui dascăl să profeseze în astfel de școale, nici ale statului nici particulare, fără o *diplomă de pregătire specială*. Și în adevăr, s'au și creat *cursuri speciale* pentru această categorie de învățători. În *Ministerul de instrucție din Budapesta*, s'a organizat mai de mult, o secție specială, condusă de d-rul *Naray-Szabo*, cu scopul de supraveghere a activității și instrucții corpului didactic în această direcție.

Iată de ce, după cum am observat și în întâia parte a conferinței mele, relativ la creația *psihopedagogică* asupra *inteligentei*, o sumă de psihologi și pedagogi, se silesc deosebit de medici și psihiatri, să aducă o contribuție științifică, de cel mai mare folos, pentru determinarea *măsurii de diferențiere*, și prin urmare și *trotamentului didactic*, cu privire la copiii *normali, slabi de minte și anormali*. Concursul medicului este și el trebuit în astfel de chestii, dar e insuficient, când medicul nu are și el o cultură pedagogică; în orice caz, dascălul destinat acestui scop practic, are nevoie, pe lângă cunoașterea pedagogiei moderne generală, și de o profundă cunoaștere a pedagogiei patologice.

Iar ca să trecem și la *țara noastră*, nu pot decât să regret, pentru moment, lipsa unui statistice, fie cât de sumară asupra numărului și situației unor astfel de copii slabi de minte. În mod

indirect, din cercetările pe cari le-a stimulat D-I *Constantin Meissner*, actualul *secretar general al ministerului de instrucții și cultelor*, asupra *copiilor cu rele deprinderi și creării școalelor de îndreptare*, unii din învățătorii și institutorii școalelor noastre, prin declarațiile lor asupra categoriei de mai sus, ne-ar pune pe cale, să *bănuim* un număr destul de considerabil de copii *slabi de minte și nedestoinici*. Iar numărul *repetenților*, care nu e nici el tocmai modest în școalele noastre, fie primare fie secundare, ne ar lăsa să *întrevedem* numărul *întârziatilor* noștri de minte. Nu citez de cât faptul, luat din informațiile ziarului *Adevărul* din 23 Iunie 1910, în care ni se arată, numărul de: *59 repetenți și 129 corigenți* ce ni l'a dat *liceul național* din Iași, față de un *total* de *408* elevi ai acestui liceu și din cari, numai *220* au fost promovați la sfârșitul anului școlar 1910. Pe de altă parte, nu cred că am greși, dacă, după modesta mea părere, ne-am cobori și la sate și am cercetă ce se petrece și acolo din acest punct de vedere. Căci, nu s'a constatat până acum nici la orașe, necum la sate, cum să face că *obligativitatea învățământului nostru devine iluzoriu*, nu numai din cauza stărei materiale ale familiilor, ceace totdeauna se scoate în relief, ci și din cauza *stărei intelectuale a copiilor noștri*, din toate straturile sociale, mai cu seamă din cele de *jos*. Chiar și laudabila inițiativă, ce a luat-o mai de mult, D-I *secretar general Meissner*, cu privire la *Școalele de îndreptare pentru educarea copiilor cu rele deprinderi*, un frumos pas făcut pentru a intra în adevărata activitate pedagogică și în țara noastră, și care trebuie urmărită cu tot dinadinsul, poate avea o mare legătură și cu această din urmă problemă pedagogică a instrucției și educației copiilor *slabi de minte*. Nu numai rezultatele cercetărilor psihologiei și pedagogiei moderne, în general, dar și cele văzute de mine la institutul lui *Trüper* de lângă Jena și mai cu seamă la *Mannheim*, mă întăresc în această convingere. Căci tot ce se va face și în sensul educației și instrucției speciale a copiilor slabi de minte, se va face în acelaș timp mult și pentru stârpirea din *radăcină*, a vegetației netrebnice, ce o formează copiii cu apucături rele, care cauzează mai târziu desordinea morală și socială.

Timpul nu-mi permite decât să menționez, în trecut așa numita organizare a *Școalelor de pădure*, pusă în serviciul

copiilor predispuși la boale ca, tuberculoza și altele de felul acesta, sau pentru debili, sau pentru acei cari, după o lungă boală, au nevoie, la începutul învățământului lor, de aer mult și curat. O astfel de școală de pădure am văzut-o lângă *Charlottenburg*, în apropiere de *Berlin*, unde, am găsit 240 de elevi, băieți și fete, din categoria de mai sus, adunați din școlile populare. Dela 1 Aprilie până aproape de Crăciun, acești copii stau de dimineața până seara, în mijlocul unei frumoase păduri de brazi, primind învățământul și prânzul în aer liber. Doar pe vremea de ploaie, se utilizează pentru amândouă cazurile, mici pavilioane de lemn. Pentru hrana ce să dă, fiecare părinte plătește câte 20 pfenigi pe zi, iar statul are o cheltuială de 60.000 de mărci pe an. E de netăgăduit, că tot ce se face și pentru îmbunătățirea fizică a copiilor, în acest chip, se face în acelaș timp și pentru îmbunătățirea lor mintală și sufletească.

Și acum îmi veți îngădui, Doamnelor și Domnilor, să abuzez încă puțin de atenția D-tră și să trec la *ultima problemă* de organizație practică pedagogică, de care vreau să vă întrețin, și anume: *problema învățământului lucrului manual în școală*, așa cum e cunoscută în Germania, sub numele de *Școală de lucru* sau *Arbeitschule*. Ca și pentru celelalte organizații, voi lăsa la o parte problema de discuții teoretice, care formează o vastă bibliografie de cel mai mare interes. Totuși, înainte de a ajunge să vă împărtășesc cele observate și trăite de mine, pretutindeni unde am văzut aplicat lucrul manual în școală, mai cu seamă în școlile din *München*, e de nevoie, să vă fac o scurtă dare de seamă asupra acestei probleme și din punctul de vedere teoretic.

Principiul lucrului manual în școală este rezultatul transformării concepției *filosofico-pedagogică*, din una *intelectualistă* în alta *voluntaristă*.

Îmbăcsirea spiritului copilului cu tot felul și cât de multe cunoștinți, pentru a face față cu ele la nevoile examenelor, a sleit puterile spontane de lucru ale atâtor generații, a anemiat forțele psico-fizice ale tinerilor trimesi în lupta vieții, fără alt bagaj, decât memorizarea mai mult sau mai puțin fericită a materialului cerut de școală. Sufletul tinerimii a rămas gol, în cel mai bun caz *forțele sufletești* au rămas nelucrate și nede-

prinse la *muncă*. De aceea putem numi concepția de mai sus, care a dat faliment, mai degrabă concepția *materialistă* decât *intelectualistă* a învățământului. Pe de altă parte, din cercetările psihologiei moderne, asupra problemei psiho-fizice a muncii și a osteneții, s'au putut trage concluzii că, după cum munca intelectuală stă în legătură directă cu munca fizică, tot asemenea și munca fizică stă în legătură directă cu munca intelectuală. Cu alte cuvinte, pentru a lua cazul din urmă, și acel care muncește fizic cu mâinile sau altfel, are nevoie pentru lucrul său, de întrebuințarea facultăților intelectuale, ba chiar, progresul și superioritatea muncii fizice, pot fi legate direct de progresul și superioritatea intelectuală. De aci a rezultat și *una* din concepțiile lucrului manual în școală și anume *concepția educativă*. În sensul acesta, putem considera învățământul lucrului manual din *școlile dela țară*, cum sunt acelea ale D-rului *Lietz*, aceea din *Wickersdorf* și altele. Învățământul practic din aceste școli, n'are nimic utilitarist, căci se adresează școlărilor cari prin situația lor socială și materială, nu se vor îndreptă spre bresle.

Tot cu atâta succes, și ca factor educativ, am văzut lucrul manual aplicat în cultivarea copiilor slabi de minte, fie la *institutul lui Trüper* de lângă Jena, fie mai cu seamă la *Mannheim*. Aci învățământul lucrului manual devine mijlocul cel mai propriu, pentru dezvoltarea și educarea simțurilor, ca factori elementari ale proceselor intelectuale superioare. Dar tot ca o reacție contra intelectualismului sau materialismului, cum l-am numit mai sus, s'a născut o *altă concepție* a lucrului manual practic. Ea e susținută de pedagogul Dr. *Kerschensteiner* din *München*, consilier comunal școlar. După concepția lui *Kerschensteiner*, nu se poate redă în școală puțința manifestării spontane a copilului, cu alte cuvinte, puțința participării lui active în școală, decât prin mijlocirea muncii manuale practice, prin urmare prin prefacerea, *școlii de învățatură*, cum e în general acum pretutindeni, în *școală de lucru sau de muncă manuală*. După concepția lui *Kerschensteiner*, învățătura intelectuală prin ea însăși, nu poate deveni muncă activă și personală a unui elev.

Mănat de dorința de a vedea ce se petrece în *școlile din München*, organizate în spiritul lui *Kerschensteiner*, am vizitat singura școală de acolo, unde acest principiu este de fapt aplicat,

adică unde s'au înființat și ateliere de lucru manual anexate școlii și laboratoare. Surprinderea mi-a fost mare, când am constatat că, la această școală, directorul care este un prieten de idei lui Kerschensteiner, are totuși rezervele sale și teoretic și practic față de realizarea ideii acestui din urmă. El nu înțelege să aplice acest principiu în școală, ca un *locuitor* sau ca un *turburător* a învățaturii propriu zise și a muncii intelectuale ce rezultă din ea, ci ca o contribuție a principiului de *aplicabilitate*, cum ar zice *Herbart*, a întregii învățături teoretice. De aceea s'a și întâmplat, că mulți *herbartiani* cari au vizitat școala din München, să fi rămas încântați de cum e aplicat acest principiu în această școală, cu toate că Kerschensteiner este un adversar al *herbartianismului*.

Această aplicație consistă în faptul că, în primele clase, se dă o dezvoltare mai mare *desemnului* și *modelagiului*, în penultima clasă,—e vorba de o școală cu 8 clase—se îngăduie dar nu e obligator, lucrul în atelierele de fierărie și de tâmplărie. În cel din urmă an, acest învățământ devine obligator, dar e lăsat la aptitudinea elevilor, de a urmă după plac una din bresle, sau de a schimba una pentru alta. Afară de aceasta ei mai urmează cursuri de introducere în *chimie* și *fizică* în mici *laboratoare* create în școală pentru acest scop. Din cauză că la celelalte școli nu se găsesc ateliere, elevii ultimelor clase, fiindcă învățământul manual este obligator în aceste clase, se duc de lucrează în atelierele școlii de perfecționare sau de meserii, cum am zice noi. Pentru fete, lucrul practic variază în ultimii ani între *bucătărie*, *spălătorie* și *menaj*.

Cum vedem, nici aici nu avem de a face cu un punct de vedere utilitarist, propriu zis, căci, școala nu pregătește special pentru bresle. Dar prin forța lucrului, de fapt, din cauza stărei sociale și mai ales materiale a elevilor, ei se îndreaptă spre meserii și găsesc prin acest mijloc, o punte de trecere între *școala propriu zisă* și *școala profesională* sau *de meserii*, pe care vor urma-o mai târziu. Școlarii astfel pregătiți, ar avea două foloase: întâiu, că pe lângă partea educativă a lucrului manual, ei primesc cunoștințele elementare și exercițiul rudimentar în sensul acesta practic, cari le vor fi de mare ajutor mai târziu, când se vor prepara special pentru meserii; al doilea, că elevii găsesc ocazia de timpuriu și din școală, să-și cunoască ap-

titudinile lor, pentru alegerea unei meserii, când momentul decisiv se va prezenta.

Din toate aceste lucruri observate de mine, rezultă că, contrar concepției lui Kerschensteiner, punctul de vedere *practic* și *utilitarist*, în învățământul lucrului manual din școalele populare, joacă totuși un rol destul de însemnat, poate mai însemnat decât cel privit de el ca pur și simplu educativ. Căci, fără să neg și valoarea rolului educativ al lucrului manual în școale, aș avea o obiecțiune de adus concepției lui Kerschensteiner, întru atât, întru cât cred, că și *învățământul propriu zis*, sau *instrucția intelectuală*, poate și *trebuie* să devie, în anumite condiții de reforme, muncă spontană și activă, lucru cu adevărat educativ, iar școala de învățatură propriu zisă, care nu are nevoie să abdice principiile de educație integrală, trebuie să devie o *școală de lucru*.

Evoluția din zilele noastre, a întregii *vieți economice*, prin introducerea mașinilor de lucru în toate activitățile manuale, ne arată pe deoparte, primejdia sleirii puterilor musculare și destoiniciei fizice, mai ales a celei manuale. Pe de altă parte, *educația voinței*, are nevoie și de un proces de disciplină și de *mechanizare* a simțurilor, cu alte cuvinte, de formarea deprinderilor mecanice. În sprijinul acestui proces psico-fizic, de trecere din *conscient* în *inconscient* poate veni învățământul lucrului manual practic. Dar tot *educația voinței* are nevoie și de un alt proces psico-fizic, acela de trecere din *inconscient* în *conscient*. În sprijinul acestui proces nu poate veni decât cultivarea spiritului, prin munca intelectuală propriu zisă. Educația *caracterului moral*, are nevoie de *amândouă* aceste procese.

Aplicarea principiului de lucru manual, am găsit-o și în alte două *Institute* din orașelul *Zellendorf*, de lângă Berlin: unul în serviciul de binefacere socială pentru educația și ocrotirea copiilor abandonați moralmente, numit «*Am Urban*» și care stă sub direcția pastorului *Plass*, și cel de al doilea, numit «*Azil de ocrotire al copiilor*», sau *Hauskinderschutz*, tot în serviciul acestei categorii de copii și susținut în mare parte de doi bancheri din Berlin. Intrucât institutul «*Am Urban*» stă în legătură cu problema școalelor de îndreptare, de care se ocupă cu atâta interes D-l secretar general *Meissner*, el a și fost obiectul de cercetare și de descriere a D-sale. Personal, am observat, că

dat fiind și aci categoria de copii ce populează aceste institute, lucrul manual, care există și aci sub inspirația lui Kerschesteiner, capătă o culoare utilitaristă. Mai cu seamă pentru fete, faptul este de netăgăduit, întrucât învățământul profesional este obligator și prelungit până la vârsta de 16 ani, pe când pentru băieți nu este obligator și durează până la vârsta de 14 ani. Fetele sunt preparate în ultimii doi ani pentru profesiile de servicii casnice și direcțiile respective școlare veghează la intrarea lor în servicii. Menționez în treacăt, că la institutul *Am Urban*, cu deosebire de cealaltă școală, am găsit, în unile lucruri un lux, ce mi s'a părut și inutil și dăunător pentru viitoarele servitoare, chiar și pentru acelea care ar putea avea parte în vieța lor de locurile cele mai bune și cele mai răsfațate!

Și acum, ca să leg și această problemă de interesele țării noastre, considerând pentru moment, aplicațiunea principiului educativ al lucrului manual, recunoscut astăzi de noua mișcare pedagogică, suntem nevoiți, să ne aducem aminte de dorința lui *Rousseau*, din *Emile*, și să tragem concluzia, că nu a fost tocmai așa de paradoxală, precum s'a crezut mult timp, ca și *copiii claselor de sus*, să practice în timpul educației lor lucrul sau meseriile manuale. Prin această măsură, s'ar putea contribui, *pe calea educativă*, calea cea mai sigură, la deslegarea problemei de *apropiere* între clasele sociale. Dar problema trebuie să fie privită și la noi, mai cu seamă, din alt punct de vedere. Căci, nevoia *creării școlii primare superioare*, se poate susține și prin argumente, pe cari nu am prilejul și timpul să le expun aci. Admițând însă înființarea unei astfel de școale primare, ca o continuare a școlii primare ce o avem acum, e lucru de netăgăduit, că, introducerea lucrului manual în ateliere, ca studiu obligator, poate avea și la noi o înrăurire și educativă și socială. Prin acest mod ne-am crea *clasa socială mijlocie*, de a cărei lipsă ne plângem continuu, și care ar avea scopul, să cucerească pe cale cu adevărat demnă și legitimă, locurile ocupate în breslele noastre, în multe părți ale țării, de străini. Bine înțeles că, caracterul celor dintâi ani de școală, așa cum se află școala noastră primară, trebuie să păstreze caracterul *instrucției educative*; iar în ultimii ani, adică în *școala primară superioară* ar trebui introduse și studii de cultură complimentară,

mai cu seamă acelea pentru *instrucția cetățânească*. Cu privire la această instrucție, am văzut la școala profesională din *München* lucruri frumoase și interesante. Păstrându-se caracterul *instrucției educative* și în această categorie de școală destinată scopurilor practice profesionale, se va aduce o contribuție la aceeași problemă de *apropiere între clase sociale*, pe aceeași *cale educativă* după cum am mai reamintit, prin obicinuița celorce se vor îndrepta spre profesiile practice, de a înțelege, de a prețui și de a respecta, *munca intelectuală*, propriu zisă, ale acelor ce o cultivă.

Doamnelor și Domnilor, am ajuns la sfârșitul conferinței mele. Oricât mi-e frică de a nu abuză de bunavoiuța *D-voastre*, sunt totuși silit să fac, dacă nu o recapitulare asupra celor zise până acum, cel puțin o sinteză generală a consecințelor, ce cred că trebuie să rezulte din ele. Ați văzut mai întâiu, care e starea actuală a pedagogiei ca știință. Ați văzut în deosebi, cari sunt mișcările din toate țările culte, nu numai din cele mai mari dar și din cele mai mici. Ați văzut că nu avem de a face cu niște simple capricii, cu a căror îndeletnicire să-și permită luxul numai câteva popoare prea mari și prea bogate, așa încât, cei iubitori de țara noastră, să caute cu drept cuvânt, să o păzească de astfel de încercări inutile, sau rău făcătoare. Pedagogia devine știință, în toată puterea cuvântului, și dacă metodele de cercetări, fie ele experimentale sau de altă natură, n'au ajuns la ultima perfecțiune, și dacă rezultatele căpătate până acum, nu sunt toate definitive, aceasta înseamnă tocmai că *pedagogia* a devenit o *știință*. Ea nu trebuie să fie concepută în mod dogmatic, căci ea nu e dogmă. Dacă se aude vorbindu-se de o *criză a metodelor experimentale*, fie ele în psihologie, fie într'o altă aplicație a ei, cum e pedagogia, aceasta nu trebuie să nască scepticismul, care este tot așa de ne la locul lui ca și *dogmatismul* pedant și intolerant, ce ar strigă, că totul s'a găsit și că nu mai rămâne nimic de cercetat în pedagogie! Când știința medicinei de ex. numără astăzi atâtea cuceriri frumoase și sigure, nimeni nu caută să-i facă bilanțul încercărilor neisbutite vreme atât de îndelungată și în metodele și în rezultatele ei. Ba chiar, nimeni nu-i face azi judecata de apoi, întrebând-o de ce nu a dat soluția definitivă tuturor problemelor. Unul din cei mai de seamă și entuziaști lucrători din pedagogia experi-

mentală, americanul *Edmond Sanford*, profesor la *Clark College*, într'un studiu recent: «Pedagogia experimentală și psihologia experimentală», publicat în revista *The Journal of Educational Psychology*, din Decembrie 1910, scoate el însuși la lumină, greutatea pe cari pedagogia experimentală le mai are de învins, dar nu se îndoește un moment de drepturile ei. Din potrivă, am putea privi mai degrabă, drept adevărată *criză*, situația ei și tocmai favorabilă în *învățământul* multor țări și care provine din situația puțin favorabilă și ea, a *învățământului psihologiei experimentale*, așa după cum am avut eu însumi ocazia să constat în lucrarea mea: *Psihologia în învățământul superior francez*, prezentată la *Congresul internațional de filosofie*, din Geneva, în 1904.

Pedagogia, s'a dezvoltat ca știință în ultimul timp, pentru că a trebuit pe de o parte, o experiență îndelungată a omenirii, pe de altă parte, progresul suficient al multor alte științe, pentru ca să se ajungă la cunoștința sistematică și științifică, prin care, dorința seculară a oamenilor de a-și *schimba soarta lor*, să fi găsit, pe cât de puțin *putința* de a se realiza.

Și din acest punct de vedere, nu avem decât să privim țara noastră. Cu ce râvnă și cu ce entuziasm, cu ce încredere și cu cât patriotism, nu lucrează atâți conducători ai ei, pentru schimbarea ei culturală. Iar fiecare din noi, am dori ca într'o clipă, să se înfiripeze visul acesta de aur pentru țara noastră! E frumos de a dori să nu avem nici un analfabet, de a dori, ca văzând cu ochii, din toți adulții noștri inculți, să formăm oameni luminați și cultivați. Dar știința se întrepune între *vis și viață*, între dorință și *putință*! Și atât timp cât nu se va fi făcut, *tot* ce trebuie să se facă pentru *copii de astăzi*, în zadar vom căuta să facem *totul* pentru *adulții de mâine*. E frumos să cultivăm și pe adulții de astăzi, dar este și mai practic, să pregătim generația copiilor de astăzi în așa chip, ca să nu mai avem de întreprins, decât, pe cât se va putea de puțin, cultivarea adulților de mâine, formați de sigur din contingentul copiilor de astăzi, cari nu-și găsesc încă deplina cultivare prin pedagogia cuvenită.

Pe de altă parte, Doamnelor și Domnilor, nu trebuie să ne înspăimânte nici exigențele pedagogiei teoretice, nici exigențele reformelor și organizațiilor practice, ce le-am cunoscut din alte

țări. De altfel, trebuie să accentuez, că nici curente de reforme și organizații școlare de care am vorbit, nu trebuiesc făcute numai decât solidare între ele, și nici creația și activitatea *pedagogiei teoretice*, în ramurile științifice precisate mai sus, nu trebuie să fie considerată numai decât, ca atârând de fapt, de organizațiile practice enunțate. Afară de aceasta, de când unul din conducătorii culturii române, D-l *Titu Maiorescu*, a desvăluit, cu drept cuvânt, acum câteva zecimi de ani, iluzia imitațiilor formale și deșarte a culturii străine în țara noastră, nu mai e îngăduit nimănuia din generația actua'ă, să se mai abată pe o potecă greșită. Numai procedând și aci, cu mult spirit critic, și pe cale de *încercări*, se pot găsi mijloacele de *adaptații* necesare. Ar trebui dat, în acest scop și învățământului nostru *particular*, o altă organizare și o altă menire.

Dar dacă și excesul de naționalism, mândru și disprețuitor de cultură străină, e și el o potecă ce duce la rătăcire, și do- vada o avem în cele petrecute după *reacția naționalistă* dela 1870 din Franța, în *reacția pedagogică antinaționalistă*, de acum o zecime de ani, tot în Franța, rămâne, că singura potecă bună de urmat, este aceea care pune preț, în înrăuirile străine, pe volorile de *metode creatoare de cultură proprie*. Și progresul în cultura străină, e datorit tot prețuirii metodelor de creație. Astfel e și pentru pedagogia noastră: chestia *metodelor de lucru* și de *cercetări* este chestia esențială, nu numai pentru problema educației noastre naționale, întrucât cercetările se aplică la copiii noștri, dar în general și pentru reforma noastră culturală. La sfârșitul lucrării mele asupra *Curentelor moderne pedagogice din Franța*, am tras concluzia că, popoarele de origină *latină* mai cu deosebire, trebuie să considere problema pedagogică, ca problemă vitală pentru cultura lor. Nu prin imitația culturii străine, nici chiar a celei latine, suntem chemați să rămânem santinela latinității la porțile Orientului, și nici prin imitația formală a popoarelor de altă rasă, decât cea latină, ne vom putea garanta originalitatea culturii noastre. Experiențele empirice ale psihologiei, ne învață că, educația nu are o așă de mare înrăuire asupra oamenilor maturi sau adulți, cu toate că și cultivarea acestora, acolo unde e de nevoie, trebuie îngrijită. Dar multa sau puțina înrăuire, pe care ar avea-o educația asupra masei celor maturi, indiferent de clase sociale,

trebuie să se utilizeze cu toată stăruința, pentru a se putea *transforma și reforma* ceva din *concepția*, pe care ea o are asupra modului de educație a copiilor ei. Aci, am avea una din soluțiile *reformelor de moravuri* ce trebuie întreprinse în țara noastră.

Cu drept cuvânt, marele filosof german *Fichte*, n'a putut privi alt mod de înălțare și de progres a *Prusiei și Germaniei* întregi, din decăderea în care zăcea în timpul faimoasei ingenucheri de sub *Napoleon*, decât, îndreptându-și ochii spre *copiii* generației ingenuchiate. Nu altfel a putut face în *Franța*, un *Renan*, după dureroasa înfrângere dela 1870, decât, propunând reforma educației și instrucției *copiilor* celor învinși.

Am fost poporul *ales* al veacului al 19-lea, de a fi înregistrat aproape de sfârșitul aceluși veac, cea mai frumoasă victorie națională.

Să nu uităm însă, că datoria și responsabilitatea *victoriosului* în fața posterității, sunt mai grele și mai decisive!

Ca și conducătorii vieții noastre culturale și politice, avem nevoie și noi, toți semănătorii de pe ogorul educației, de un moment de reculegere și de comun acord, ca să ne aducem aminte de cuvintele *Mântuitorului*: «*Lăsați pe copii să vie la mine, căci a lor este împărăția Cerului*» și să ne zicem și noi: *să nu uităm pe copiii noștri, căci al lor este viitorul țării.*

LIB. UNIV. CLUJ
 Nr. 11085/ 79