

6494

VLADIMIR GHIDIONESCU
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN CLUJ

IDEI ȘI METODE NOUĂ IN EDUCAȚIA COPII- LOR DE LA 3—7 ANI

CONFERINȚĂ ȚINUTĂ LA „CONGRESUL GENERAL AL
ÎNVĂȚĂTOARELOR DELA ȘCOALELE DE COPII MICI
DIN ROMÂNIA“ (20—24 APRILIE 1933 LA BUCUREȘTI)



„CARTEA ROMĂNEASCĂ“, BUCUREȘTI

VLADIMIR GHIDIONESCU
PROFESOR LA UNIVERSITATEA DIN CLUJ

IDEI ȘI METODE NOUĂ IN EDUCAȚIA COPIILOR DE LA 3—7 ANI

CONFERINȚĂ ȚINUTĂ LA „CONGRESUL GENERAL AL
ÎNVĂȚĂTOARELOR DELA ȘCOALELE DE COPII MICI
DIN ROMÂNIA“ (20—24 APRILIE 1953 LA BUCUREȘTI)

BCU Cluj-Napoca



RBCFG201901224



„CARTEA ROMÂNEASCĂ“, BUCUREȘTI

IDEI ȘI METODE NOUĂ ÎN EDUCAȚIA COPILOR DE LA 3—7 ANI

CONFERINȚĂ ȚINUTĂ LA „CONGRESUL GENERAL
AL ÎNVĂȚĂTOARELOR DELA ȘCOALELE DE COPII
MICI DIN ROMÂNIA“ (20—24 APRILIE 1933
LA BUCUREȘTI)

Pentru a expune concepțiile și metodele nouă în educația copiilor de la 3—7 ani, trebuie să legăm prezentul de trecut.

Nici o problemă nu pare cu totul nouă și totuși, ea poate fi pusă în diverse epoci, în chip nou.

Problema noastră are o istorie.

Istoria ei ne conduce dealungul timpului, înapoi, spre o personalitate și o operă.

Spre *Fröbel* și „Grădina de copii”.

Dar aceste par lucruri cari sunt cunoscute. Lumea de astăzi e doritoare de lucruri noi.

Și totuși, este necesar ca să punem la punct lucruri cari sunt vechi, par că sunt cunoscute și cu toate acestea, timpul și împrejurările ni le-au transmis alterate, sau eronate.

Numai astfel vom putea înțelege și lucrurile noi.

Alterare și eroare este să credem că *Fröbel* a fost întemeietorul grădinilor de copii, așa cum le vedem noi organizate în țările apusului, ca și la noi.

Și aceasta nu în sensul că timpul, care în chip fatal schimbă totul, a trebuit să schimbe și organizarea grădinilor de copii, ci, în sensul că concepția lui Fröbel prin chiar denumirea de grădini de copii, a fost inițial cu totul altceva decât ceia ce i se atribuie.

Adâncindu-l pe Fröbel în operele lui teoretice și practice, trebuie să ne lămurim că ceia ce a vrut el, n'a fost organizarea grădinilor de copii, în sensul școalelor pe cari le vedem astăzi. Fröbel a vrut să facă două reacțiuni, față de situația timpului său. Intâia, în schimbarea și reforma omenirii. Să nu uităm că e timpul lui Goethe.

Fröbel încearcă aceasta prin opera educației directe. Cum? Nu prin școală propriu zis, căci până la epoca ei, e prea târziu. El dă expresie științifică unei experiențe seculare, cristalizată în proverbul clasic la toate popoarele: *Cei 7 ani de acasă!*

Dar pentru Fröbel, expresia: grădina de copii, însemna mobilizarea familiei, în special a mamelor, și fiindcă el e german, a familiei germane, spre a înființa o grădină de copii germană „eine deutsche Kindergarten”. Cu alte cuvinte, o trezire a conștiinții mamelor, că ele nu pot lăsa epoca primei copilării, dela 2—3 ani până la 6—7 ani, adică până în pragul admis de toată lumea a învățământului elementar, fără ca să se facă copilului o educație specială. Fröbel insistă tocmai asupra însemnătății acestei epoci, care plămădește structura definitivă trupească și sufletească a viitorului om.

Dar, cu deosebire de Basedow care întrevide acelaș lucru, dintr'un motiv utilitarist-social, în educația unei asemenea epoci a copilului, sau de Francke care întrevide acelaș lucru, dintr'un motiv mai mult metafizic-religios, Fröbel întrevide cu deosebire motivul psihologic.

În copil, crede el, zac virtualitățile de dezvoltare ale lui, cași într'o plantă. Acestea trebuie să se manifesteze în chip spontan. Este o impulsivitate oarbă, inexorabilă pentru el, de a-și manifesta tendințele lăuntrice. Dar cași plantele, unele pot crește la întâmplare, pe câmp, altele în grădini sub îngrijirea unui grădinar. Specimenul care poate fi produs, e altul. Copilul este ca și o plantă. Grădinarul nu poate fi altcineva decât *mama*. Cât timp copilul trece prin această etate, mama trebuie să fie o adevărată grădinăreasă pentru el. Dar, pentru a creia o astfel de mișcare, pentru a face o astfel de educație mamelor sau tinerelor fete, în vederea acestui rol, adică a viitoarei lor maternități, Fröbel dă alarma unei adevărate mobilizări a femeilor germane, cari trebuie să găsească deocamdată un model de școală pentru formarea lor, adică, **un model de practică a educației copiilor la această etate.** Cum însă la această etate, toată activitatea naturală a copilului este jocul, mamele trebuie să învețe cum să se joace cu copii lor. Jocul trebuie să devie prin aceasta, în mâna mamelor, o adevărată educație.

În acest sens, înțelege Fröbel inaugurarea Fundațiunii din Blankenburg, în 1840.

În mobilizarea aceasta, înțelege să primească alături de mame și pe tinerele fete, viitoare mame, dar și pe acelea cari printr'o vocație specială au înclinarea să se ocupe de copiii altora, dacă nu de ai lor.

Prin urmare, nimic n'a fost mai departe de ideia lui Fröbel, decât organizarea unor grădini de copii, cu caracterul școalelor cum le avem astăzi, organisme deosebite de familie, cu personal străin, în afară de mamele copiilor, singurele chemate să-și ia rolul de mame în serios,

pentru care trebuie să fie ele înșile pregătite serios.

Și totuși, cum de a ajuns omenirea la această creațiune, nu numai în contradicție cu idealul inițial al lui Fröbel, dar de multe ori chiar și cu denumirea aceasta atât de simbolică, pe care o mai păstrează, de grădină de copii, căci foarte dese ori în multe locuri numai grădină nu are, și, numai grădină nu este?

Sunt multe cauze, în amănuntele cărora nu pot intra aci, dar cari în linii generale au determinat ca să nu mai zicem alterarea, ci evoluția operii lui Fröbel, fie în Germania, fie în alte țări.

Intâia, care s'a manifestat aproape din primul moment ca cea mai puternică, a fost problema *socio-economică* a secolului al 19 și evoluția ei până astăzi.

În adevăr, entuziasmul lui Fröbel n'a putut atrage interesul mamelor, de fapt, pentru educația lor pre-școlară, cu mijloacele speciale preconizate de el.

Faptul că, din mișcarea lui Fröbel, s'a dezvoltat un curent mai favorabil pentru această educație, în cadrul unor anumite familii, sau mai bine zis în cadrul unei clase sociale suprapuse, material și intelectual, care înțelegând valoarea acestei perioade a educației din viața copilului, a creat o educație de familie mai îngrijită, aceasta nu o poate nimeni nega.

Dar, aceasta a fost prea puțin pentru intențiile lui Fröbel. Pe de altă parte, nici fetele n'au căpătat o educație și o pregătire mai adecuată pentru acest rol, nici în familie, nici în școală. Aceasta se constată și din obiecțiile ce se mai pot aduce sistemului educației lor oficiale, în toate țările și până în zilele noastre.

Spencer spusese un adevăr, care și până azi se îndreptățește : învață tineretul nostru de astăzi în școală orice, dar nu și ce-i trebuie să știe ca părinți, mai ales fetele, ca mame.

Aceasta însă este pregătirea cerută în vederea celui mai general și mai umanitar rol al omului, cariera celei mai mari părți din omenire, pentru care nu capătă adesea ori nimeni pregătire necesară în cadrele așa zisei culturi generale.

Prin urmare, în altă direcție trebuie să căutăm interesele pentru opera lui Fröbel. Ea este de fapt atrasă și confundată încetul cu încetul în mișcarea operelor cari s'au manifestat pentru îngrijirea și ocrotirea copiilor din păturile lucrătoare ale orașelor, sau burgheze intelectuale ale acestora.

Condițiile economice moderne atrăgând în lupta pentru existență și pe femei, acestea au devenit un factor economic de câștig, prin munca lor alături de bărbați, astfel încât, măritată sau văduvă, mama nu și-a mai putut vedea exclusiv de gospodărie și de îngrijirea copiilor în epoca lor preșcolară.

Necesitatea de a îngriji cineva de acești copii în orele din zi, cât timp mamele sunt la lucru, a creat în Germania sub denumirea de „Kinderbewahranstalten”, sau în Austria „Tagesheimstätten”, căminuri cari alături de tradiționalele grădini de copii, au corespuns și ele la această cerință generală de ajutor pentru familie.

În Franța, legea din 1886 n'a primit așa zisele „garderies d'enfants” în cadrul învățământului primar, ci numai pe acele zise : „écoles maternelles”, sau „classes enfantines”.

Astfel, a luat naștere pretutindeni cu timpul un personal special de educatoare, străin de fa-

milie, profesioniste, adică tocmai persoanele, cari în concepția primitivă a lui Fröbel ocupă un rang secundar.

În Franța, această mișcare s'a tradus, la început neinfluențată direct de Germania, prin așa zisele *salles d'asiles*, care supt impulsia unei femei de o valoare incontestabilă, Mme Pape Carpentier, s'au transformat cu încetul în „*écoles maternelles*”, creațiuni de sine stătătoare, sau „*classes enfantines*”, ca anexe ale școalelor elementare. Amândouă au fost legiferate încă din 1886. Există și denumirea de „*jardins d'enfants*” în Franța, pentru acele grădini cari fac parte din complexul liceelor sau colegiilor, ca fundament al școalelor primare, fiindcă acestea în Franța n'au o organizare unică, centralistă, ci se găsesc sub denumirea de clase elementare înglobate și la licee sau colegii, în afară de școala primară propriu zisă. Aceste amănunte trebuiesc bine cunoscute și la noi, căci din necunoașterea lor, se pot naște multe confuzii. Faptul că cu timpul altă creațiune, „*les jardins d'enfants*”, au fost cuprinse chiar prin legea din 1900 în sistemul educației de stat, aceasta s'a făcut în Franța mai mult din motive politice, frica de concurență cu congregațiile, decât din motive pur pedagogice.

Dar procesul economic a fost deosebit simțit în diferite țări. Astfel, pedagogul german Tews, semnalează că în Berlin, în 1906, erau în toate grădinile de copii numai 1625 de copii, un procent atât de minim față de cei 215.000 de copii, până la etatea de 6 ani, cari trebuiau să beneficieze de această educație, pe când în anul 1901—1902, în școalele materne din Paris, erau 754.000 de copii.

Să fie oare cauza, așa cum crede Tews, că lucrătoarele și femeile din mica burghezie din

Franța, au resimțit mai mult în familie efectele muncii, pe când femeia germană din aceleași pături, a rămas mai casnică, în majoritatea cazurilor?

Mai întâi, ar desminți această părere tot ceia ce știm despre colosalele proporții în care s'a dezvoltat industrializarea germană înainte de războiu, și apoi, suscrescența cu mult superioară a numărului de copii din familia germană, față de cea franceză. Mai curând înclin a crede că chiar în Germania, rezerva față de grădinile de copii a provenit mai mult din două motive: pedantismul intelectual în care aceste grădini de copii ale statului au căzut, și care le-au făcut antipatice, și, ceia ce semnaleză și Tews, starea mai puțin înaintată a culturii mamelor lucrătoare germane, cari dacă n'au fost obligate legal, și-au lăsat copiii mai mult prin vecini, sau acasă neglijati, sau i-au încredințat mai mult acestor „Kinderbewahranstalten”, cari nu-și dădeau nici o aparență intelectualistă.

Numai întreprinderile mari industriale au creat, cu multă cheltuială și de cele mai multe ori în condiții foarte bune, grădinile lor de copii speciale. Pătura suprapusă socială a beneficiat de pregătirea personalului de învățătoare, sau de așa zisele educatoare, guvernante, bone etc. pentru a încredința soarta copiilor în casă.

Iar acum, e timpul să ne întrebăm, ce cauze au adus o renaștere a acestei probleme în zilele noastre? Ce cauze au determinat o eflorescență de idei, de principii noi și de reforme a metodelor, în educația copiilor de la 2—3 până la 6—7 ani, epocă zisă preșcolară, sau a grădinii de copii? Întâi, toată eflorescența studiilor asupra psihologiei copilului pe bazele metodelor științifice, adică creația pedologiei, ca studiu special trupesc și sufletesc al copilului, care n'a

fost o modă, cum au crezut-o unii în țară la noi.

Studiul asupra sufletului copilului a schimbat multe păreri greșite sau rămase în urmă, din psihologia tradițională. Pe acest teren, ideile lui Fröbel au trebuit să fie mult îndreptate sau completate.

Astfel, întregul mecanism sufletesc al copilului a fost explorat de pedologie, pe latura inteligenței, a afectivității și a mecanismului său voluntar, iar rezultatele noi ne-au condus la o altă imagină a vieții lui sufletești.

În special, studiul asupra jocului, și a jocului la copil comparativ cu jocul la animale, ne-a condus la o explicare *biogenetică* a lui. De aci a trebuit să urmeze și o critică a sistemului, care în educația copilului de la această epocă, sau a grădinilor de copii, se baza în mod tacit pe o altă concepție a jocului, adică pe aceea a jocului distractiv.

Noua explicare funcțională a jocului, a condus la urmări pedagogice pe cari le vom studia la reprezentanții diferitelor reforme, luând directive caracteristice. Astfel, dintre mișcările cele mai de seamă, pentru a nu zice cele mai noi sau la modă, este acea mișcare reformatoare a Mariei Montessori (Dr. în medicină).

Eu nu am intenția aci să expun în amănunte sistemul Montessori. Îl presupun cunoscut și chiar în acest congres se va vorbi în chip special despre el.

Rolul meu este să iau poziție critică față de sistemul Montessori, și prin aceasta, se vor evidenția și părțile lui esențiale, precum și obiecțiile pe cari le aduc atâția adversari ai sistemului. În adevăr, Maria Montessori se bucură și de privilegiul adepților, cari îi fac școală în atâtea

țări, și de privilegiul de a-și face propagandă în lumea internațională pedagogică.

Căci, pe când guvernul italian nu permite nici unui alt pedagog, și sunt unii eminenti în Italia în zilele noastre, precum nici unui membru din corpul didactic, ca să iasă din Italia și să participe la congresele mondiale ale „Ligii internaționale pentru educația nouă”, numai d-na Dr. Montessori frecventează aceste congrese, ține conferințe, organizează expoziții sau aduce copii pentru probe practice, așa cum am văzut-o făcând la al 6-lea „Congres al Ligii internaționale pentru educația nouă” dela Nisa, în vara anului 1932, desigur și pentru motivul că pedagogia oficială italiană nu riscă prin d-na Montessori să se influențeze cu nimic dela alte țări, ci ea crede că are de dat totul celorlalte țări!

Faptul că mișcarea Montessori face parte din ritmul general al mișcării contimporane pedagogice a educației noi, începută dinainte de războiu, dar canalizată și sistematizată astăzi după războiu, în Liga cu numele de mai sus, nu aceasta i-ar constitui o slăbiciune, ci dinpotrivă, un merit că se găsește printre manifestările de seamă ale mișcării educației noi.

Faptul, pe de altă parte, că principiile pedagogice generale și mai ales materialele didactice ale Mariei Montessori se găsesc în germene, în pedagogia patologică a unui Itard, Séguin, sau Bourneville, dela Clinica din Bicêtre de la Paris, cu scopul urmărit de aceștia în perioada din a doua jumătate a veacului al 19-lea, de a fundamenta o metodică pentru educația copiilor idioți și anormali mintali, nici aceasta nu poate constitui vre'o slăbiciune, ci dinpotrivă o calitate, căci de la acelaș isvor s'au inspirat și alții în cercetările teoretice asupra in-

teligenții copiilor, ca Binet, sau în aplicațiile didactice, ca Dr. Decroly. Cercetările făcute asupra inteligenții copiilor debili sau anormali mintali, au format pentru pedagogia modernă nu numai o preocupare specială de ordin pedagogic și umanitar în vederea educabilității acestei categorii de copii, dar și un profit nebănuit de pedagogii clasici, în folosul educației copiilor normali.

Iată un lucru de care Fröbel în timpul lui n'a putut beneficia, nici pentru înțelegerea structurii mintale a copilului, nici pentru elaborarea materialului său didactic în educația copiilor mici.

Este evident, pe de altă parte, că tot ce se află principal emis în sistemul Montessori, în educația copiilor până la epoca școlarității (6—7 ani) și anume: principiul unei educații în libertate, pentru libertate, nu poate fi decât în acord cu principiile activismului care tinde la respectul personalității copilului și la desvoltarea forțelor lăuntrice sufletești ale lui.

Sistemul Montessori a câștigat teren în afară de Italia, în Anglia, în Danemarca și în Olanda, deși în aceasta din urmă, mai mult în regiunea Amsterdamului de cât la Haga.

A câștigat mai mult teren în Elveția italiană, în Tessin. A câștigat teren în Austria și în Ungaria. Dar mai puțin în Franța, unde vom cunoaște mai târziu observațiile și rezervele făcute. A câștigat ceva teren și în Belgia, dar cu mult mai puțin, tot ca și în Germania.

Incepând cu Germania, să studiem obiecțiile ce se aduc sistemului Montessori. Le găsim sintetizate în lucrarea *Hildei Heckert* și Dr. *Martha Muschov*, aceasta din urmă asistentă în Institutul de pedagogie experimentală dela Hamburg, de sub conducerea cunoscutului pedagog

Wilhelm Stern. Lucrarea este intitulată „Fröbel și Maria Montessori” și publicată în „Gegenwartsfragen des Deutschen Fröbelverbandes”, din 1927.

La ideile emise de ambele autoare trebuie să adăogăm și pe acelea ale lui Stern însuși, din cunoscuta sa lucrare „Psychologie der Früheren Kindheit” (Psihologia primei copilării). El aduce obiecții mai mult de ordin psihologic, pe când autoarele de mai sus, la cari mai putem adăoga și pe *Frida Bucholtz*, tot din Hamburg ¹⁾ extind critica lor, după ce au cunoscut funcționarea școalelor montessoriane dela Roma, asupra aplicării în practică a sistemului Montessori.

Prin urmare, am putea vorbi de fapt de o mișcare de reacțiune antimontessoriană, cu denumirea mai precisă de *școala din Hamburg*.

Mai întâi, se încearcă să se evedențieze că chiar Fröbel avea unele idei mai în conformitate cu datele pedagogiei de astăzi, decât Montessori. Căci, obiecția cea mai puternică este aceea contra concepției atât de intelectualiste a Mariei Montessori, asupra sufletului copilului. Pentru Montessori, anumite activități ale spiritului, ca fantazia, de exemplu, este o rămășiță în copil dela strămoșii noștri, pe care educația trebuie din primele momente s'o înăbușe, dacă nu poate s'o extirpeze. Din acest motiv, orice material care face apel la imaginație sau fantezie, în special poveștile și poeziile, sunt înlăturate din *Case dei Bambini*.

Apoi, tendința intelectualistă a psihologiei montessoriene este în contradicție cu concepția modernă a unității și integralității spiritului.

1. Versuch einer Kritischen Betrachtung des Montessori Systems. (Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 1925).

Din această cauză, sufletul copilului se înfățișează fragmentar în concepția psihologiei montessoriene, ca niște suprapuneri cinematografice, pe cari educatorul trebuie să le izoleze și să le educe, pe fiecare în parte. De aci urmează, pentru Montessori, necesitatea inexorabilă a unui material special în educația copilului la aceste etăți. Că un asemenea material a fost elaborat și de Fröbel, în vestitele lui *daruri*, vom vedea în ce măsură i se poate și acestuia obiecta *uzul* nepsihologic de forme geometrice. Dar la Montessori găsim un *abuz* de acest material, față de care ea ajunge să aibă o adevărată idolatrie. Educația montessoriană nici nu se poate concepe, decât cu acest material didactic, pe care unii critici ajung să-l numească: o adevărată dictatură. Mai mult decât atât. Montessori plecând dela ideea că în imaginea lumii pe care și-o face micul copil domnește numai o stare chaotică, iar că sufletul acestuia nu este decât un complex rezultat din funcții izolate strânse laolaltă, dă în consecință acestui material, o întrebuințare atât de dogmatică, educând fiecare simț în parte și numai după o anumită ordine, grație căreia crede că se va putea devolta o unitate sufletească, mai mult decât își închipuia Fröbel cu materialul lui, pornind dela vestita lui sferă.

În credința absolută că copilul trebuie să fie educat imediat în cunoașterea realității, materialul Montessori îl învață de timpuriu, denumirile de triunghi, pătrat, etc. și nu permite copilului să facă alt uz de el decât acela al construcțiilor reale.

Pentru aceste motive școala montessoriană, după însăși expresia fondatoarei ei, devine un laborator științific de cercetări psihogenetice ale omului. De aci se explică concepția, că educatoa-

rea, învățătoarea, trebuie să fie mai mult un psiholog care observă, decât o educatoare care formează.

Voind să dea tot mai multă activitate copilului și cât mai multă pasivitate educatoarei, sistemul Montessori ajunge să înstrăineze prea mult sufletește pe educatoare de copil, care nu trebuie să devie o prietenă a acestuia, și subvalorifică pe de altă parte personalitatea educatoarei în folosul materialului. Și totuși, Maria Montessori este autoarea expresiei : „Iubirea este cheia vieții”. În adevăr, cine a auzit-o vorbind și cine a văzut-o practicând, a putut constata iubirea sinceră ce se desfășoară din sufletul ei pentru copil, pe care vrea să-l elibereze de sub atâtea constrângeri.

Se pune, prin urmare, întrebarea : poate un sistem și o metodă, să triumfe numai grație personalității creatoarei ?

Iar față de acest contrast, între *sufletul* Mariei Montessori și *sistemul pedagogic* Montessori, se mai pune întrebarea : pe care din doi să-l alegem ?

Vom răspunde, la vreme.

O altă personalitate pedagogică, de o înfățișare impunătoare, a cărei moarte recentă, ce n'a împlinit încă anul, îl supune unei critice definitive, dar și unei aprecieri mai obiective, este Dr. Ovide Decroly, din Bruxelles.

Ideile și metodele lui aduc în multe puncte obiecțiuni sistemului montessorian, cu atât mai mult cu cât ele nu sunt scoase numai din reflecții teoretice, ci și din experiența practică elaborată de zeci de ani.

Prin aceasta, Dr. Decroly aduce în serviciul educației copiilor de etatea preșcolară, o operă pozitivă, constructivă, de idei și metode noi.

În adevăr, Dr. Decroly pleacă și el ca și Dr. Montessori, dela preocuparea educației copiilor

anormali mintali, pentru care dânsul a înființat, încă din anul 1901, o școală specială la Uccle lângă Bruxelles, pe care a condus-o până la moarte.

În această școală a fost nevoit Dr. Decroly să experimenteze și să adapteze metodele preconizate de predecesorii săi, Séguin, Itard, și Bourneville, la care putem adăuga și contribuția testelor de inteligență ale lui Binet. Toate aceste încercări îl conduc la elaborarea unui cadru mai larg de materiale și metode, din care cea mai mare parte sunt proprii și originale, pentru educația cu succes a acestor copii.

Incurajat de aceste rezultate și întrevăzând și fructificarea metodelor pe terenul copiilor normali mintali, Dr. Decroly deschide în 1907, la Bruxelles, în str. Ermitage, o școală, pe frontispiciul căreia scrie : „L'Ecole pour la vie, par la vie”. La început, elevii lui erau copii până la epoca școlarității.

Trecând prin dramaticele peripeții ale războiului, școala renaște după războiu, iar în 1920 guvernul belgian îi acordă o subvenție. Las la o parte dezvoltarea ei ulterioară în școală primară și în organism de învățământ secundar, așa cum a devenit ea acum. Pe noi ne interesează principiile de educație, aplicate la copii mici, deși de fapt, același spirit și aceleași metode le-a adaptat Decroly întregului organism al școlii sale.

Dar ca să înțelegem metoda practică de Dr. Decroly și materialul de care se servește, trebuie să plecăm dela concepția ce și-o face el despre sufletul copilului și despre mecanismul lui intelectual.

De fapt, el n'a plecat dela o idee preconcepută asupra acestui suflet, pe care s'o aplice în prac-

tică; cercetările lui experimentale și științifice precum și experiența ce și-a câștigat-o în contact cu copiii, pentru găsirea acestor metode, l'au condus la rezultatele sale.

Două idei principale devin fundamentale pentru concepția psihologică și pentru metoda practică a Dr. Decroly.

Prima este ideea *globalizării* și a doua, *idea centrelor de interes*.

Decroly înțelege prin principiul de globalizare, fenomenul ce se produce în orice act psihic al copilului prin care acesta își însușește cunoașterea lucrurilor, nu pe calea percepțiilor izolate și succesive dela părți la întreg, ci din potrivă, pe calea simultană și globală, dela întreg spre părți. Copilul își însușește o cunoștință mai întâi generală, globală, din orice lucru. El își face o imagină sintetică, un contur, un cadru vag, apoi procesul lui de cunoaștere se îndreaptă încetul cu încetul asupra elementelor constitutive ale unui întreg, și astfel, populează acest cadru sau contur global, cu percepții sau reprezentări individuale, parțiale și de amănunt, din ce în ce mai clare.

Acesta fiind mecanismul psihologic al activității copilului, mai cu deosebire al primei copilării, urmează că educația trebuie să se adapteze acestui drum natural. Faptul că această concepție poate intra în contradicție cu ceia ce cunoaștem noi despre mecanismul nostru logic, ca adulți, pentru cari în genere, cunoașterea lucrurilor urmează un alt curs, dela parțial la întreg, aceasta a fost tocmai o cauză de erori pe care s'a clădit educația de până acum, în contradicție cu natura spiritului viu, educație care a fost afectată de foarte multe vicii și în-sucese.

Nu voiu putea intra aci în descrierea amănunțită a metodelor Doctorului Decroly și a materialului didactic elaborat de el, cunoscut sub numele de „Jeux Educatifs”. Vă voiu prezenta în scurt câteva trăsături caracteristice, precum și poziția ce o ia față de sistemul Montessori și îmbunătățirea pe care o aduce prin sistemul său.

Căci, pentru Dr. Decroly, nu materialul are importanța cea mai mare, ci personalitatea copilului, pe deoparte, și personalitatea educatoarei, pe de altă parte; iar între ei doi, existența prin acest material a unei atmosfere atât de simpatice copilului, plină de interese și de plăceri pentru activitatea lui.

În măsura în care și Dr. Decroly a fost creatorul unui material didactic, observăm că acest material nu e compus din izolarea formelor lucrurilor, căci nu formele în sine interesează pe copil, fiindcă ele n'au viață, ci obiectele reale din natură și din viața omenească, cari sunt în funcție de interesele oamenilor.

Materialul Dr. Decroly este prin urmare astfel dispus, ca el să se poată adresa simultan, mai multor simțuri și activități ale spiritului. El este adaptat acestui mecanism de percepție globală a spiritului copilului, care se poate adapta diverselor interese predominante ale copilului.

Atunci când Dr. Decroly a vizitat în 1923 școlile Montessori dela Haga, în epoca în care ele erau sub influența directă a ultimei vizite din 1922 a Mariei Montessori, Decroly observă: „Această vizită dă impresia că dânsa (D-na Montessori) nu-și dă în destul seama de realități. Experiența probează că anumiți copii au interese cari merg în direcții mult mai variate, decât acelea cărora materialul ei ortodox le poate da o satisfacție”.

Adaog la aceste observații ale dr. Decroly și cuvintele ce le scrie cunoscutul pedagog italian *Lombardo Radice*, care vorbind, în 1927, de metoda ce D-na *Agazzi* practica în asilul ei dela *Monpiano*, arată că este mai veche, mai specific italiană, mai largă de cât a D-nei *Montessori*, cu toate că face mai puțin șgomot în străinătate, ca D-na *Montessori*. *Radice* continuă să releveze faptul că „reactivii *Agazzi*, ca să-i numim astfel, seamănă cu aceia ai Dr. *Decroly* și au ca și acestia caracterul jocurilor educative, când sunt întrebuințați sub forma exercițiilor sistematice. Fiindcă și D-na *Agazzi* a ajuns la concluzia că nu trebuie să pui pe copil să urmărească până la capăt o gamă de senzații, așa cum am numi astăzi, zice *Lombardo Radice*, pretenția educației sensoriale, după felul metodei *Montessori*, care stăruiește cu tenacitate asupra gamelor olfactive și gustative, pe când din contra, crede *Radice*, D-na *Agazzi* consideră aceste exerciții mai mult ca un stimulent la stabilirea unei coordonări între lucruri ¹⁾. Am zice noi, completând părerea Dr. *Decroly*, la stabilirea realităților vieții pentru copii.

Din aceeași concepție psihologică și experimentală expusă mai sus, a dedus Dr. *Decroly* înlăturarea din materialul lui a formelor geometrice, cum se găsesc ele, încă timid, la *Fröbel* și atât de dogmatizate la *Montessori*. Pentru *Decroly*, corpurile cu forme geometrice sunt niște abstracțiuni, neînțelese și nesimpatizate de copil.

Știm că s'a încercat și la noi în țară, în chip foarte lăudabil, de către D-l *Biciulescu*, ca să se modifice unele din aceste corpuri și să le facă

1. Pour l'Ere Nouvelle 1924.

2. Pour l'Ere Nouvelle, 1928.

adaptabile mentalității copilului mic. Dar de fapt, imaginea globală a copilului cuprinde obiecte din viața reală, cari fără îndoială că au și forme, pe cari cu timpul și cu greu le desprinde el ca noțiuni separate de aceste obiecte reale.

Căci, formele geometrice în ele înșile sunt abstracții ale spiritului adultului și, a prezenta copilului corpuri cu forme geometrice este a comite aceeași greșală care s'a comis multă vreme, când i s'a prezentat pentru învățarea cetitului silabe desfăcute din cuvintele limbajului, socotite ca elemente componente ale cuvintelor.

În fine, materialul Dr. Decroly corespunde tendinței copilului de a-și exercita fantazia, așa cum înțelege pedagogul nostru, accentuând contribuția fantaziei, bine înțeles canalizată spre normalitate, la dezvoltarea inteligenței însăși a copilului.

Acest material apelează de asemenea și la afectele copilului, fiindcă în mare parte ele sunt lucruri sau scene din viață, care îi pot produce interese momentane și simpatii prelungite.

Iar din punctul de vedere metodic, metoda Decroly neîmpunând obligația de a prezenta materialul în chip ierarhic, așa cum am văzut-o în sistemul Montessori, este cu mult mai accesibil canalizării intereselor multiple ale copilului și inițiativei lui.

Și chiar pentru educatoare, Dr. Decroly nu prezintă un material fix și intangibil. Dinpovtrivă, el zice în prefața cărții : „L'Initiation à l'activité par les jeux éducatifs”, hotărât, următoarele : „Seria de jocuri pe cari le descriem, nu sunt în cea mai mare parte decât exemple, modele, susceptibile de a conduce pe educator să-și constituie singur materialul”. Sistemul Decroly dă prin urmare libertate și obligație chiar

educatoarei, de a-și desvolta pe acest teren ea însăși personalitatea, ingeniositatea și inteligența.

* * *

Trec acum la cel de al doilea principiu al Dr. Decroly, acel al centrelor de interes.

Bazându-se pe aceeași concepție inițială a integralității sufletului omenesc, mai ales la copil, Decroly ajunge la ideia centrelor de interes care garantează în metodică educației sale realizarea principiului clasic de corelație între toate activitățile parțiale și eventual materiile de învățământ, dar pe un motiv mai puțin intelectualist, mai complet și mai plin de viață.

Acest principiu se poate mai ales adapta mecanismului de globalizare al spiritului copilului.

Se alege un centru de interes, de ex. noțiunea de *locuință* sau cea de *nutrițiune (hrană)*, și se grupează în jurul unuia din aceste centre de interes, în decursul unei zile sau mai multor zile, eventual unei săptămâne, o sumă de alte activități în diverse direcții, ca : intuiții, exerciții de vorbire (eventual învățământ gramatical) cântec, modelaj, desemn, joc ritmic, eventual mai târziu : socotit, calcul aritmetic, cetit, scris, etc.

Se introduce, prin urmare, în locul programei și orarului tradițional, dogmatic, automat și automatizant, uscat și rece, genuri de activități cari se susțin printr'o înlănțuire organică de interese asociate.

Metoda prezintă deci și unitate, dar și varietate. În orice caz, introduce mai multă viață și spontaneitate în munca copilului.

În general, metoda Decroly, pe baza celor două principii semnalate, acel al globalizării și



al centrelor de interese, și prin ajutorul materialului său didactic, transformă insensibil jocul copilului în muncă, iar muncii, isbutește să-i păstreze mai departe elementul afectiv și plin de interes al jocului, așa după cum un alt profund înțelegător al sufletului copilului, Dr. Claparède, o cere de atâta vreme. În această laborioasă operă a Dr. Decroly, el a fost ajutat de un număr de devotați colaboratori, printre cari menționăm pe D-ra Hamaïde, considerată ca sufletul acestei colaborări.

* * *

Dar imaginea cunoașterii problemei noastre ar suferi, dacă nu am arunca și o privire asupra mișcării educației copiilor mici din Franța.

Am văzut evoluția ei istorică, care ne-a condus la înțelegerea școalelor materne, care sunt mult mai numeroase decât clasele infantile, sau grădinile de copii.

În adevăr, în Franța, progresul educației copiilor mici se datorează mai mult câtorva femei de inimă, printre cari nu putem uita pe D-na Pape-Carpentier, la care mai putem adăuga pe D-na Kergomard, foste inspectoare generale.

Chiar denumirea pe care Franța a ales-o de școală maternă, ne dovedește că dacă cuvântul „écoles” (școală) ne mai poate face impresia antipatică, cuvântul „matern” este în schimb, plin de toată expresivitatea unei concepții caracteristice sufletului francez pentru educația copiilor în această epocă a vieții.

Și în adevăr, toată concepția a tins să inspire învățătoarelor atitudinea unor adevărate *mame* inteligente și devotate. Inițial, fără concepții mai savante pedagogice, s'a căutat să se elaboreze o metodă bazată mai mult pe observația *sinpatică* a copiilor.

Nouă legiuire din 1923, a lărgit cadrul activității, a înlăturat constrângerile de altă dată, dând o mai mare libertate învățătoarelor, cât și copiilor. Termenul de lecție a fost exclus. Regulamentul vorbește numai de *exerciții*. Directoarele au deplină libertate de a organiza viața și metodele școlii, fără ca inspectoarele de despărțământ să impună prea mari restrângeri. În chipul acesta D-șoara Maucourant, conducătoare de școală normală, putea spune la congresul internațional al „Ligii pentru educația nouă” dela Locarno, din 1927, că : „învățătoarele se inspiră liber, atât dela Fröbel, Montessori, cât și dela Decroly”.

Dar tocmai pentru aceste motive trebuie să căutăm aiurea, în sufletele conducătoarelor mișcării educației din școlile materne și din grădinile de copii mici din Franța, în conducerea atât de discretă a personalului lor didactic, o bună parte din meritele succesului acestor școli. Vrem să numim pe d-șoara Flayol, profesoara de școală normală; d-na Coirault, inspectoară generală a școlilor materne; d-șoara Angles, inspectoară generală și d-șoara Bardot, inspectoară generală a învățământului Seinei.

Este adevărat că în Franța, o engleză, ferventă adeptă a sistemului Montessori, Miss Cromwell, traducătoarea cărții Mariei Montessori : „Pedagogia științifică”, a început în 1920 o propagandă în această direcție, donând școlilor materne de acolo 36 colecții de materiale Montessori, precum și grădinilor de copii. Mai târziu, a donat fiecărei școli normale de instituitoare, material și mobilier.

Iar la școala normală dela *Fontenay-aux-Roses*, Miss Cromwell a fost autorizată să fondeze o școală de aplicație Montessori. Pe de altă parte, d-șoara Flayol vorbind de difuziunea me-

todelor Montessori în Franța¹⁾ ne spune că acolo, înainte de războiu, Montessori nu prea era cunoscută decât de câteva persoane. Evenimentele războiului i-au răspândit metoda. D-șoara Flayol socotește în 1929, grație impulsiei date de Miss Cromwell, vreo 10 școli Montessori la Paris și vreo 30 în provincie.

Dar lucrul curios, constată D-șoara Flayol, în Franța soarta unei școli e legată mai mult de prezența persoanei care lucrează acolo. Ori, persoanele se schimbă foarte des, iar o clasă zisă Montessori, într'un număr de ani își schimbă conducătoarea, își schimbă și spiritul, încât e greu să se stabilească un număr precis al școlilor Montessori din Franța.

Firește, sunt unele cazuri mai clare, cum este acela al D-șoarei Jotte, care conduce o clasă Montessori la Paris și care scrie în 1928²⁾, că aplicând metoda Montessori în clasa ei maternă, obține rezultate foarte favorabile. Dar de fapt aflăm că dânsa nu a aplicat strict metoda Montessori, în foarte multe puncte. Pentru învățământul cetitului, s'a inspirat prin d-șoara Bardot dela metoda Dr. Decroly, recunoscând-o ca mai „concretă, mai vie și mai atrăgătoare” decât cea montessoriană, iar pentru multe alte activități intelectuale, s'a inspirat direct de la Dr. Decroly.

Pentru aceste motive, pare că are dreptate d-șoara Flayol când scrie, că dânsa „crede că metoda Montessori a pătruns foarte puțin în Franța, în învățământul nostru public, sub forma ei compactă, și completă — și că nu se găsește nici o diplomată în metoda Montessori în învățământul francez”.

1. L'éducation, Oct. 1931.

2. Pour l'Ere Nouvelle, Jan-Fevr. 1928.

Se recunoaște de toată lumea pe de altă parte, că principiile montessoriene au fost un ferment foarte folositor, care a dospit ce a fost mai bun din tradiția franceză și a modificat unele lucruri spre bine, dar luându-se în diferite locuri, din ele, ceea ce s'a găsit mai adaptabil.

Astfel se explică și spiritul celor două lucrări prezentate la cel de al 6-lea congres al „Ligii internaționale pentru educația nouă”, dela Nisa din 1932, de către D-na Coirault, despre tendințele noi ale școlii materne din Franța” și de către d-șoara Angles: „Școala Maternă franceză”.

Ele pornesc dela ideia că în Franța nu se poate vorbi de o *doctrină* franceză a educației materne din cauza chiar a spiritului francez, care nu suportă îndoctrinări; totuși se învederează, declară dânsese, o directivă pur franceză care constă în tendința școlii materne franceze, de a se adapta încontinuu la nevoile micilor copii. Sau, cum ar zice d-șoara Angles: „Ea nu are nimic uniform în Franța, ea variază în aspectele ei, în preocupările ei esențiale, după regiunile și mediile sociale”.

În multe din școlile materne din Franța, după mărturisirea Mariei Harang, institutoare în Saint Quien¹⁾ se aplică *individualizarea* învățământului, ca reacțiune contra educațiunei comune tradiționale. Aceasta se face în toate activitățile în cari este în interesul copilului să fie astfel tratat, iar activitatea în comun se reia pentru anumite lucrări, ca: exerciții gimnastice, ritmice, jocuri, etc.

O interesantă desbatere a suscitată învățământul limbii materne. Unele montessoriene susțin că metoda Montessori, care constă în a arăta

1. Pour l'Ere Nouvelle, Avr. 1927.

un obiect și a-l numi imediat este deajuns pentru exercițiul limbii, iar majoritatea institutoarelor cred că acest procedeu de achiziție a vocabularului este prea restrâns și monoton.

Progresul limbii materne, după părerea din urmă, trebuie completat prin comparația amintirilor sensoriale, câștigarea noțiunilor generale și înlănțuirea ideilor. În fine și Maria Harang mărturisește, că puține institutoare au mai rămas la materialul Montessori, căci așa zisele montessoriene recurg la completarea lui prin jocuri imitate sau inspirate de la Dr. Decroly și de la D-șoara Descoeurdes, din Geneva.

Un exercițiu montessorian simpatizat în școlile franceze, rămâne acela al tăcerii de un minut.

Iată un exercițiu, pe care dacă l-am introduce, ar face fără îndoială o adevărată reformă națională la noi în țară : de a deprinde pe românii noștri de mici, de la grădina de copii, până ce ajung mari, în familie, în viața socială, politică, mai ales în parlament, de a ști să tacă și să vorbească la timp !

Aceste considerații, nu împiedică însă atât școlile materne cât și grădinile de copii din Franța, să recunoască și alte bune influențe ale mișcării montessoriene, îndreptate în direcția înlocuirii tradiționalelor bănci, prin măsuțe și scaune adaptate creșterii fixate a copiilor.

O plângere generală, totuși, rămâne în Franța în ceea ce privește progresul școlilor materne și al grădinilor de copii : numărul prea mare de copii, care se opune aplicării oricărei bune metode.

Nu putem uita, ca să nu relevăm și alt model de școală pentru copii mici, care dacă nu este în Franța, e alături de ea, așa zisa „Maison des Petits”, înființată ca un fel de școală de aplicație

a Institutului pedagogic Jean Jacques Rousseau din Geneva, sub inspirația lui Claparède și unde înfloresc sistemele de educație noi, materialul Decroly, etc. dar mai ales educația, morală prin autonomia clasei, care dă excelente rezultate chiar și în educația acestor copii mici.

* * *

Înainte de a încheia, ne mai rămâne o problemă în această ordine de idei generale, și anume : atitudinea pe cari o iau mișcările noi față de introducerea învățământului cetitului și scrisului în școlile de copii mici, materne, sau grădini de copii, etc.

Grădinile de copii fröbeliene din Germania au introdus *tradițional* scrisul și cetitul și astfel, ele s'au transformat cu vremea în adevărate școli primare, dacă pe lângă aceasta, mai luăm în vedere și metodele de multe ori nepsihologice pe cari le aplică aceste grădini.

Metoda Montessori ajunge sistematic la învățarea cetitului și a scrisului, ca o urmare logică a concepției intelectualiste pe care se bazează, și pentru care a inventat un material și metode speciale, cartoane cu litere în nisip, sgrunțuros, care fac apel la simțul tactil și care sunt foarte apreciate în Franța.

Mișcarea Dr. Decroly a luptat cu multe obiecții și dificultăți din partea pedagogilor și a părinților, pentru că nu a vrut să introducă pe copii de mici, în învățământul cetitului și scrisului.

Cu toate acestea, Dr. Decroly posedă în metoda lui un material foarte prețios, bazat pe principiul de globalizare, zis și ideomotoric,

dar pe care înțelege să-l aplice mai târziu, la intrarea copilului în prima clasă primară, sau cel mult în grădina de copii, dacă mai are copii de 6 ani.

CONCLUZII

Se cuvine, după expunerea și discuția ideilor și metodelor aplicate în educația copiilor de la 3—7 ani, să ne formulăm concluziile.

Astfel de concluzii nu pot fi însă numai în funcție de interesul general pedagogic. Ele trebuie să atingă și interesele noastre proprii românești. Cu alte cuvinte, trebuie să ne gândim la ce am putea noi câștiga din cele studiate până acum, pentru elaborarea unor directive de idei și metode în vederea reformei propriilor noastre grădini de copii.

Mai întâi, ni se evidențiază o concluzie de ordin principial și anume rolul grădinilor de copii în țara noastră.

Și în alte țări problema a fost discutată. Dar de multe ori realitatea a fost determinată de diferite împrejurări exterioare, mai mult de cât de concepțiile pedagogilor, sau chiar de o politică școlară hotărâtă a statelor.

Astfel s'a întâmplat faptul că introducerea *cetitului* și *scrisului* în grădinile de copii, să fi transformat în chip fatal aceste grădini în organisme propriu zis școlare.

Se pune însă întrebarea, dacă în măsura în care le considerăm ca organisme școlare, ele nu implică și obligativitatea legală pentru toți copiii, la o anumită etate, înainte de obligativitatea propriu zis școlară?

Întrebarea s'a pus și în alte țări. Dar deocamdată, ne vom ocupa de situația de la noi.

În adevăr, grădinile de copii au fost *prevăzute* pentru prima oară la noi în țară, în proiectul de lege din 1886.

În legea însă de mai târziu, a lui Take Ionescu, această prevedere nu mai figurează.

Numai în legea lui Haret din 1896, s'a introdus art. 36, care glăsuiește că „în comunele rurale mai populate, se pot înființa grădini de copii”.

Dar din lipsă de mijloace, dispoziția de lege a rămas neexecutată. În orașe, Regulamentul legii din 1896 a lăsat organizarea grădinilor de copii în sarcina inițiativei particulare, prevăzând anumite dispoziții. Se știe cum, cu timpul, „Societatea Ortodoxă Națională a Femeilor Române” și-a îndeplinit cu atâta succes acest rol.

Tot prin Regulamentul de mai sus, se prevede examenul de capacitate. Dar toată concepția lui Haret în această materie, pare că e condusă de o singură idee dominantă, aceea de a face ca organizarea grădinilor să corespundă în primul loc intereselor statului „pentru populația cu limbi deosebite, din Dobrogea”.

Și în adevăr, primele și multă vreme cele mai numeroase grădini de copii înființate de stat, au fost prin județul Tulcea.

Prin urmare, de această concepție *naționalistă*, am putea-o astfel numi, a fost afectată multă vreme problema grădinilor de copii în țară la noi.

Se pune însă întrebarea, dacă aceasta este singura concepțiune, sub care trebuie privită problema?

Principial, și ultima reformă legislativă școlară din 1924, prevede obligațiunea grădinilor de copii.

Deci, s'ar învedera că ar mai fi loc și pentru o altă concepție.

Ar fi concepția prin care grădinile de copii ar trebui să devie și la noi fundamentul legal pe care să se sprijine educația noastră integrală, devenind primul etaj obligator al învățământului nostru primar. Dar cum și dispoziția legală de până acum, n'a rămas de cât literă pe hârtie, și cum prezentul nu ne dă prea multe posibilități de speranțe prea mari pentru viitor, mai bine ar fi ca Statul să vadă clar în această problemă, spre a lua în considerație realitățile crude și conforma legea acestor realități

Iar dacă totuși idealul pedagogic rămâne și pentru noi tot acesta, de a face din educația copiilor mici de la 3—7 ani, în epoca *preșcolară*, o obligație legală pentru toți copiii țării, să ne hotărâm a ne apropia de acest ideal cu încetul, și mai ales într'un chip sistematic și metodic.

Pentru acest motiv, calea cea mai naturală îmi pare a fi aceea de a pleca mai de grabă dela orașe spre sate.

Posibilitățile Statului de a realiza scopul propus, sunt cu mult mai proprii în mediul urban de cât în cel rural. Intr'un timp relativ mai scurt, această obligativitate va putea fi realizată, fiindcă cadrul este mai puțin vast, decât cel de la sate.

Apoi, necesitățile sunt cu mult mai imperioase, cu toată aparența contrarie, la orașe de cât la țară.

Cel puțin pentru moment.

Familia țăranilor noștri are alte posibilități de traiu și de mediu, pentru ca chiar atunci când femeia pleacă la lucru, să nu întâmpine aceleași greutăți cu copiii, cum au început a întâmpina femeile lucrătoare, de orice categorie, sau femeia funcționară sau intelectuală, de la orașe.

Deci, și din acest punct de vedere, obligația Statului de a veni în ajutorul familiei, poate ușura obligația familiilor de a-și trimite copiii de la 3—4 ani la grădină, sau la școala de copii mici.

*
* * *

A doua concluzie, se referă la pregătirea profesională a categoriei de educatoare pentru aceste grădini, sau școli pentru copii mici.

Și în această direcție, trebuie să constatăm aceiași eroare de a uniformiza totul, ca în multe alte direcții ale vieții noastre culturale.

Organizarea școlilor normale pentru învățătoarele de la grădinile de copii, nu scoate în destul în evidență *specificul* acestei pregătiri, față de celelalte școli normale pentru învățătoarele școlilor primare.

Este de ajuns să semnalăm felul de a se înțelege acolo predarea limbii franceze, cu exigențele de a face analize și critici literare asupra lui Racine și a lui Victor Hugo, pe câtă vreme stau atâtea opere pedagogice clasice și moderne, pe cari elevele nu le-au cetit, nici nu le-ar putea ceti cu înlesnire. Nu văd iarăși pentru ce unele învățătoare române, n'ar fi inițiate în limbile minoritare, spre a putea mai bine lucra în acele regiuni.

Deci, programele trebuie adaptate scopului urmărit, fără ca prin aceasta să se considere învățământul din aceste școli, inferior celui din celelalte școli normale.

În ce privește directivele pedagogice și metodice, cred că prin ceiace am expus, s'a putut câștiga o imagine destul de amplă asupra situației internaționale a acestei probleme.

Sper însă, că acelaș spirit critic pe care l-am aplicat asupra materialului expus, să conducă și lumea noastră școlară în aprecierea și adaptarea ideilor și metodelor, potrivite cu interesele educației noastre naționale.

Nu un eclectism superficial ne va putea fi de folos. Am arătat în chip obiectiv, cum se desprind pe lângă anumite calități incontestabile, și defectele esențiale ale sistemului Montessori.

Am constatat că sistemul Decroly, oricari i-ar fi încă lipsurile, a câștigat pentru atâtea motive teren, chiar în rândurile montessorienilor, cum e cazul în Franța.

Dar pentru a ne feri de orice *dictatură*, socot că tocmai „Congresele generale ale învățătoarelor pentru educația copiilor mici, în România”, a căror frumoasă inițiativă ați luat-o acum, sunt menite să devie un organ sistematic de echilibrare și de direcționare pedagogică și metodică.

Fiindcă nu putem nici lăsa corpul nostru didactic într'o absolută libertate.

Dacă trebuie să fugim de dictatură, trebuie să fugim și de anarhie.

Și, în această din urmă am putea cădea, dacă nu ne-am face o tradiție în această direcție.

Această tradiție trebuie să reiese însă, din însăși reformele pe cari le avem de făcut în pregătirea învățătoarelor, cari se destină educației copiilor dela grădini sau dela școalele de copii mici.

Cu alte cuvinte, nu e vorba numai de programe, orarii și alte lucruri de ordin material, nici chiar de materialul didactic, ci de o transformare totală a „sufletului” acestor grădini sau școli.

Trebuie să introducem mai multă libertate, să prețuim mai mult spontaneitatea copilului, să-i cultivăm mai mult tendințele lui sufletești și active.

Pentru aceste motive ar trebui ca învățătoarelor, să li se ceară și mai mult decât învățătorilor dela școlile primare propriu zise, anume calități și aptitudini sufletești și trupești.

Examenele de capacitate și de definitivat, între altele, ar trebui făcute după alte criterii decât ale celorlalte învățătoare.

La acest ultim examen, de exemplu, n'ar mai trebui să avem la practica pedagogică un plan de lecție elaborat, cu 24 de ore mai înainte și executat întocmai, cum am fost nevoit să constat la un asemenea examen.

Prevederea legală trebuie să țintească la altceva.

Ar trebui să se poată constata cum o învățătoare poate executa un plan, conceput cu zece minute, înainte de lecție, și ce dovezi de spontaneitate și de ingeniozitate a spiritului poate da, schimbându-l chiar în cursul executării cu copiii, adaptându-se continuu la fluctuațiunile intereselor copiilor. Acesta ar trebui să fie modelul unei așa zise lecții, cu acești copii.

Bine înțeles, pregătirea anterioară a învățătoarei, i-ar furniza materialul necesar, iar exercițiul aptitudinilor ei, i-ar da prezența de spirit necesară activității ei metodice.

Prin urmare : „prin viață, pentru viață”, cum ar zice de curând dispărutul pedagog Decroly, iată idealul spre care trebuie să tindă educația copiilor de la această etate preșcolară.

Dar constat că aceasta este deviza celei mai puternice mișcări pedagogice mondiale : „Liga internațională pentru educația nouă”.

În calitatea mea de prezident al secției românești a acestei Ligi, salut „Congresul învățătoarelor din România, pentru educația copiilor de la 3—7 ani”, felicitând inițiativa ce vă însuflețește, ca un fericit pas făcut în sensul mișcării care animează Liga noastră.

Și acum, să-mi dați voie a-mi manifesta încă ultimul meu gând, care va trăda și intima mea concepție ce mi-o fac despre învățătoarele de la școlile de copii mici, de la noi din țară.

Nu merg cu propunerea atât de departe și atât de crudă, ca o asemenea învățătoare să fie pensionată pe la 35 ani... Dar, merg cu cerința pedagogică nestrămutată, ca o asemenea învățătoare să nu îmbătrânească nici odată *sufletește*, cât va fi obligată să fie alături de acești copii!

Pentru nici o altă categorie de educatori, la nici o altă etate a copiilor, nu se cere mai imperios acest ideal, al unei tinerețe neînvinse, de cât pentru aceste învățătoare alături de acești copii.

Să li-o dăm.

BCU Cluj / Central University Library Cluj

