

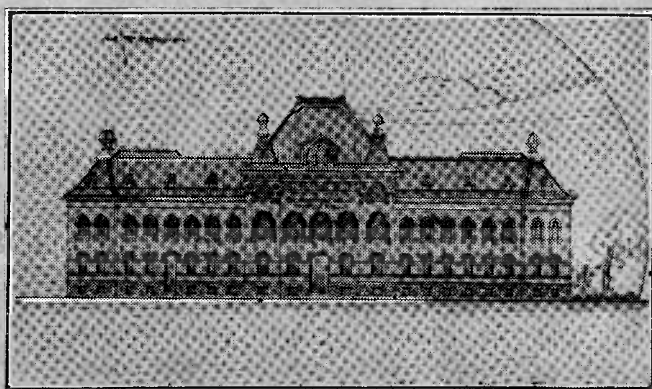
Cenzurat :  
Anul IV.

Oradea, Iunie 1928.

No. 6.

# Foaia Școlară

Revistă pedagogică-culturală  
Organ oficial al revizoratului școlar de Bihor.



CASA ÎNVĂȚĂTORILOR BIHORENI.

## CUPRINSUL :

*George Bota* : Jubileul Beiușului. —  
*C. Sudețeanu* : Educația morală în școală. — *George Bota* : Religie și caracter. — *Dr. Eugeniu Speranția* : Principiile Pedagogiei Sociale în Germania. — *C. Bunea* : Naționalizarea școlii. — *A. Nicu* : Desvoltarea gustului de a cetii. — *Partea oficială*. — *Reviste*.



Oradea,

Tiparul Tipografiei Diecezane Str. Episcop Ciorogariu No. 3.

# Foaia Școlară

Revistă pedagogică-culturală  
Organ oficial al revizoratului școlar de Bihor.

## Jubileul Beiușului

de George Bota.

Acum o sută de ani, la marginea apuseană a românismului, s'a aprins o făclie puternică de lumină din sufletul unui episcop care și-a iubit neamul. Și de atunci ea nu s'a stins o singură clipă cu toate vânturile și furtunile cari mai ales la periferie au bătut mai puternic. Ea a fost simbolul rezistenței noastre naționale; ea s'a alimentat din focul secular al neamului românesc; ea nu putea deci să se stingă la bătaia vânturilor dușmane. Flacăra ei a fost focul de strajă în țara Bihariei, la dogoarea căruia o sută de ani s'au încălzit străjerii de apus ai românismului. Flacăra ei a fost puternică rază a marelui răsărit care trebuia să vină. În ea ardeau miresmele unei credințe neîngenunchiate și se încălzeau nădejțile unui neam care nu trebuia să piară.

O sută de ani din lumina românească a Beiușului s'au tot aprins mii de lumini, de au umplut plaiurile moșiei strămoșești și ne-au pregătit zi de zi, an de an, lumina cea mare a zilei de azi. O sută de ani, făclia Beiușului a desprins din sufletul necăjit al poporului apăsător, scântei tot mai vii și mai dese, ca să ne găsească gata pentru marea socoteală.

Beiușul lui Samuil Vulcan a scris cea mai frumoasă pagină în povestea rededeșteptării noastre naționale. Beiușul are dreptul să se bucure de îndeplinirea menirii

sale și să se veselească de sărbătoarea marelor victorii. Cetate de lumină și de foc sacru, piatră de rezistență sufletească, făclie de redeșteptare națională, Beiușul lui Samuil Vulcan trebuie să fie pilda generațiilor de mâine. El va fi și o dovadă mai mult de tăria acestui neam și o întărire mai mult a încrederii în puterile noastre.

Azi, când Români din toate unghiurile țării, în frunte cu patru vlădici și doi miniștri vin să se închine altarului de un veac al Beiușului; azi când marele sol al Franței, generalul Berthelot se bucură de triumful insulei latine din răsărit; azi se cade să ne închinăm și noi la acest sfânt altar și să ne aducem toată recunoștința inimii noastre.

Dorim Beiușului puteri noi pentru noua epocă de luptă, ca să poată sărbători și alte victorii seculare!

---

---

## Educația morală în școală.

Toți au văzut cu bucurie că legea învățământului secundar accentuează rolul educației morale în școală și înscrie în programul școlii, educația morală ca un punct esențial. Directorii și diriginții trebuie să se preocupe în deosebi de împlinirea educației morale a școlărilor. Vârsta școlărilor în cursul secundar este cea mai potrivită, spre a li se forma deprinderi de viață, după care să lucreze în societate. Dar același principiu se poate extinde cu mai multă atenție și la cursul primar.

Într-adevăr, micii școlari sunt continuu îndrumați spre contactul cu natura și la cunoașterea lucrurilor din natură. Foarte arareori însă sunt îndrumați să cunoască societatea cu raporturile generale din viața socială, decât sub aspectul povestirii istorice și al povestirii morale, care privește raporturile cele mai înguste în care ei trăiesc. Nimic din ce face viața largă a unei societăți omenești, a neamului lor în primul rând — nu li se sugerează, fiindcă se socotește că aceasta depășește înțelegerea unor școlari mici. Nici nu este vorba, de sigur, de o înțelegere analitică a raporturilor din viața socială, ci mai curând de o *intuiție morală a rostului acestei societăți*. Școlarii, cei mici ca și cei mari, sunt crescuți în școlile noastre cu grija dezvoltării lor proprii, sunt îndemnați la fiecare pas să învețe și să se întroacă pe ei, pentru a deveni exemplare cât mai desăvârșite în acumularea cunoștințelor și în

*exercițiul inteligenții.* Ceeace este fără îndoială foarte mult. Dar uităm să-i ferim de cele mai multe ori și pe cei mai mulți de a fi sclavii unui egoism intelectual, care oricât de intelectual ar fi, *tot egoism rămâne.* — Aceasta o vedem petrecându-se încă din clasele primare cu acei școlari, care știu tot, strălucesc, sunt fala școlii și a învățătorilor... Se vede că vechiul intelectualism, care a stăpânit gândirea pedagogică atâta vreme, nu poate trece nici azi fără să-și arate influența lui vătămătoare. Tot ce facem sau încercăm să facem alături de el, ne întoarce pe nesimțite la el. Chiar metodele cele mai nouă de a pune activitatea în școală de acord cu cunoașterea mai adâncă a sufletului școlarilor, cedează foarte mult și ele vechii influențe intelectualiste... Iată de ce, cei mai mulți școlari n'au prilej să intuiască nicăieri principiile unei vieți morale și sunt lipsiți de un învățământ moral propriu zis. Aceasta s'ar putea face numai, dacă în loc să li se vorbiască mereu despre ei, li s'ar arăta intuitiv cât ființa noastră este legată de a Societății, *pentru care trăim*, iar nu aceasta pentru noi sau cel puțin pentru interesele noastre proprii. Nici nu au de unde să știe ei aceasta și s'o simtă mai mult, dacă niciodată n'au fost îndrumați și nu li s'a insuflat o asemenea tendință. Școlarii trebuie să înțeleagă pe încetul — și aceasta se face zi cu zi — că societatea are rosturile ei permanente și că viața morală este numai aceea legată de aceste rosturi. În chipul acesta li s'ar formă *o grijă aproape instinctivă* — și întregul proces al moralității este în bună parte analog cu ceva instinctiv în noi — de niște interese superioare intereselor proprii. În loc de grija neobosită a dezvoltării proprii și a ridicării persoanei noastre ar trebui să punem grija unei armonizări cât mai mari în sânul societății a egoismelor individuale... Aceasta nu se va putea însă decât printr'o înrăurire continuă a școlii, care nu trebuie să facă numai inteligențe, ci și factori morali ai dezvoltării societății și neamului românesc. În această privință știm că se zice adesea că avem oameni inteligenți, dar nu avem oameni de omenie, de activitate rodnică pentru societate. Ceea ce a devenit o zicătoare curentă, trebuie să cuprindă un sâmbure de adevăr și trebuie căutată rezolvarea acestui dezacord.

Noi am căutat să arătăm unele din condițiile acestui dezacord. Condițiile pot fi multiple și trebuiesc căutate în multe direcții; dar printre ele pot fi și cele indicate mai sus.

C. SUDEȚEANU



# Religie și caracter.

de GEORGE BOTA.

## CAP. I.

**Personalitate: Temperament și caracter. — Clasificare după Malapert. Caracter după școala herbartiană. — F. W. Förster. — Elementele personalității: energie și direcție. — Izvorul energiei sufletești. Rezumat.**

1. *Temperament și caracter.* Psihologia nu este în posesiunea unui limbaj precis, fix, a cărei întrebuintare să fie constantă și definită. Fiecare psiholog dă aceluiași termen înțelesuri adesea atât de diferite, încât este cu neputință să compari idelle lor... etc.<sup>1</sup> Într' adevăr simțim nevoie să ne precizăm bine termenii pe care-i întrebuintăm spre a putea li bine înțelege. Între termenii nesiguri încă și azi, sunt și aceia de: temperament și caracter. Sunt încă mulți, chiar dintre oamenii de știință cari confundă acești doi termeni. Deschizând la cuvântul temperament din dicționarul lui Goblot<sup>2</sup> citim: „Temperare înseamnă propriu zis a amesteca; temperamentul în medicina evului mediu era amestecul specific al fiecărui individ (*idiosyncrasie*) din cele patru substanțe principale: sângele, flegma, fierea, limfa; de unde patru temperamente extreme: sanguin, flegmatic, bilios și melancolic. Azi se numește temperament, ansamblul dispozițiilor organice, cari alcătuiesc fiecare natură individuală. Caracterul este, în ordinea dispozițiilor intelectuale și morale, analog temperamentului.“ Se vede dar că temperamentul este o stare de ordin fiziologic mai mult, iar caracterul de ordin psihologic. Până să ajungem însă la această precizare, problema temperamentului a pornit de la considerațiuni metafizice, discutându-se asupra libertății, fatalității monadelor, în care discuții firește că nu se putea ajunge la concluzii precise. De aceea observă Malapert: „că e o tendință foarte generală să se părăscască vechia teorie a temperamentelor, să se renunțe de a mai face din ele punctul de plecare și baza unui studiu al caracterului. Acestei direcțiuni fiziologice i se substituie foarte precis o direcție strict psihologică.“<sup>3</sup> Etiologia de azi se va ocupa deci mai mult cu procesele psihice, cu rapoartele și corelațiile dintre aceste procese, părăsind cu totul latura fiziologică. Fără să intrăm în discuția

<sup>1</sup> P. Malapert — Le Caractère — Paris — Doin — 1912. pag. 288.

<sup>2</sup> Ed. Goblot. Vocabulaire philosophique. Paris. Ar. Colin 1908.

<sup>3</sup> P. Malapert, Op. cit. pag. 293.

acestei părăsiri întrucât nu privește direct chestiunea noastră, totuși cred că este o greșeală de a se nesocoti cu totul temperamentul fiziologic. S'ar putea socoti ca un element al caracterului, dar nu cred că poate fi neglijat cu totul așa cum fac etiologii moderni. Rămânând dar în limitele psihologice ale chestiunii noastre, să vedem ce înțelege Malapert prin caracter. Ansamblul facultăților primordiale ar forma aceea ce se poate numi caracterul individului.<sup>1</sup> Această părere e împrumutată de la Binet și Henri, cari cred în supremația câtorva facultăți sufletești și al căror ansamblu ar forma caracterul. Greșeala a fost însă că studiile etiologice au privit numai procesele psihice elementare după care diferențele individuale sunt mai slabe decât pentru procesele superioare; și acestea sunt de o importanță cu mult mai mare în cece constituie caracterul.<sup>2</sup> Lăsând la o parte discuțiile etiologilor în privința metodelor experimentale pentru determinarea caracterului, ne oprim la precizarea că noi înțelegem prin caracter un ansamblu de ordin psihologic, fără să precizăm încă cuprinsul acestui ansamblu. Punem astfel o bază potrivită chestiunii noastre, arătând că ea este de domeniul psihologiei, că însăși sentimentul religios, ca proces psihic superior, poate intra în acel ansamblu, pe care Binet și Henri îl numeau caracter.

2. *Clasificarea lui Malapert.* După o revistă critică a diferitelor clasificări etiologice (Pérez, Ribot, Paulhan, Fouillée, Oueyrat), Malapert se oprește la următoarea clasificare, din care se poate desprinde limpede punctul de vedere pe care l-am pomenit în paragraful de mai sus: procesul psihic predominant.<sup>3</sup>

**I. Apaticii.**

**II. Afectivii** { sensitivi.  
                  { emotivi.  
                  { pasionați.

**III. Intelectualii** { Intelectualii afectivi.  
                          { Speculativi.

**IV. Activii.**

**V. Temperații.**

**VI. Voluntarii.**

Nu am reprodus clasificarea decât în liniile sale cele mai mari; amintim însă că sub forma sa cea mai redusă, orice clasi-

<sup>1</sup> Malapert op. cit. pag. 295.

<sup>2</sup> Malapert op. cit. pag. 297.

<sup>3</sup> Malapert op. cit. pag. 268.

ficare etiologică are o mulțime de subdiviziuni, ceace ne face să ajungem la concluzia că prin caracter nu se poate înțelege ceva cu contururi prea precise; poate fi vorba cel mult de nuanțe mai puternice, dar că orice tip cuprinde un proces psihologic mult mai complicat. Astfel că fiecare element psihic ce intră în ansamblul caracterului, își are însemnătatea sa. Educația prin mijloacele sale poate să slăbească sau să întărească anume tendințe psihice ale individului și să determine astfel nuanțe aproape voite. Cu alte cuvinte etiologia, ne face să prindem curaj ca educatori, înlăturând fatalismul organic al lui Schopenhauer și alți pesimiști și dovedind că tipurile de caractere pot varia, pot evolua. Dacă ne-am mai îndoi o singură clipă de acest adevăr, nu ne-ar mai rămânea decât să închidem școlile și să sigilăm toată arta educației. Căci, tocmai în această posibilitate de combinație, de sinteză psihică ar spune Wundt, de nuanțare, prin întărirea unora și prin slăbirea altor procese psihice, tocmai aici e baza educabilității omenești. Nu credem, ca și Herbart, nici în prea marea, dar nici în prea mica putere a educației. Destul că încercările din urmă pe acest teren au dovedit părerea lui Herbart.

3. *Caracterul după școala herbartiană.* Ne întoarcem îndărăt la școala lui Herbart, pentru că prin ea ne vom apropia mai ușor de aceea ce înțelegem prin personalitate în înțelesul fôrsterian de azi.

Școala herbartiană pleacă dela constatarea că valoarea unui om nu se măsoară după știința, ci după voința sa<sup>1</sup>. Voința însă presupune energie și orientare; iar orientarea trebuie să fie morală. Să nu se uite că Herbart deși poate fi rezumat în cuvintele: *Educație prin instrucție*, deși prin urmare pune toată greutatea pe instrucție, pe capitolul de reprezentări, pe bogăția sufletească, totuși are grija și de țința caracterului. Această grijă a sa se poate rezuma în memorabila sa frază:

*Instrucția fără moralitate este un mijloc fără scop; moralitatea fără instrucție este un scop fără mijloc.* El prin urmare nu exclude rolul moralei, ci presupune că numai din fericita împreunare a lor va eși omul ideal, scopul suprem al educației. Acesta este însă un punct câștigat pentru chestiunea noastră, căci nu se mai poate spune că sentimentele nu au ce căuta în educație. Mai mult decât atât; în problema interesului multiplu, Herbart enumeră printre felurile de interese, interesul religios moral.

Dar pentru a ajunge mai repede la precizare, să privim

<sup>1</sup> Travaux et memoires des Facultés de Lille. Tom. IV mémoire 15. A. Piploche Paris. Alcan 1894 pag. 226.

putin clasificarea caracterului după Herbart, mai bine zis nu clasificarea, ci elementele caracterului la orice om. El distinge între caracterul subiectiv și caracterul obiectiv, înțelegând prin caracterul subiectiv voința născută din cotemplarea eului în lumina principiilor morale. Aceasta este *determinantul*, iar cel obiectiv este *determinatul*, este individualitatea supusă mediului și educației. Un tablou rezumativ ne va înfățișa mai limpede concepția herbartiană.

Caracter	{	obiectiv subiectiv
Condițiile caracterului	{	a) memoria voinței b) alegerea c) maxime d) lupta
Cond. moralității	{	a) aprecierea morală b) entuziasm c) decizie d) constrângere de sine

Între aceste două elemente ale caracterului se încinge o luptă, iar de la rezultatul luptei depinde succesul sau nesuccesul educației. Este prin urmare o dualitate și în domeniul activității, după cum este o dualitate pe terenul cunoștinței. Dacă observăm bine, Herbart pune mare preț pe procesul reprezentărilor și vorbește de o memorie a voinței. Ar fi aceeași noi numim factorul empiric al activității. O concepție prin urmare adânc psihologică și care așează motivele activității în interior, făcând pe individ stăpânul său propriu. Se înțelege că astfel privită chestiunea, nu vom mai rătăci în discuții, ca cele de până acum, ale metafizicii caracterului. Căci nu mai e vorba de motive exterioare, ci de motive cu totul organice cum ar spune John Dewey.<sup>1</sup> Sufletul, înțelegând prin acest cuvânt ansamblul proceselor psihice, capătă, ca și organismul, cerințe imperioase, cari sunt în același timp și condiții de existență ale sale. Astfel înțeles Herbart, ne putem explica de ce natură este constrângerea de sine care nu poate fi decât o cerință oarecum organic sufletească. Iar dacă ținem seama și de entuziasm vedem că se face loc vieții afective între determinanții caracterului. Din toată această sinteză psihică se degajează însă limpede două elemente, pe care le-am pomenit mai sus: *energie și direcție*.

<sup>1</sup> John Dewey. Școala și copilul. Traducere de I. Marinescu. C. Lung-Vlădescu 1914.



#### 4. F. W. Foerster și elementele personalității.

Ca și Herbart, Foerster ajunge la concepția dualistă a caracterului. De altfel, după cum am amintit în paragraful de mai sus: nu este viață morală fără dualism. Orice precept imperativ presupune, sub o formă sau alta, aceeași Pascal numea duplicitatea omului. Fiecare filozof îl exprimă după felul său: un suflet comandă trupului, o rațiune ordonă sensibilității, o moralitate subjugă animalitatea. Acești termeni antitetici sunt ca cei doi poli ai sistemului valorilor, mulțumită cărora se poate stabili o ierarhie a tipurilor de acțiune.<sup>1</sup>

Foerster<sup>2</sup> are grija să nu confunde individul cu persoana. Individul omenesc ca orice animal, este supus influenței mediului, este determinat de acest mediu. Se formează astfel o coajă, dacă am putea spune, de obiceiuri, de patimi, de pasiuni, un mod special de reacțiune față de mediu, al individualității copilului. Sub această îmbrăcămintă periferică, sub acest strat de suprafață, în adânc, ca un miez sufletesc, zace ceea ce putem numi personalitatea. Ar fi cam același lucru ce am găsit la Herbart sub denumirea de caracter subiectiv, iar corespondentul caracterului obiectiv, ar fi individualitatea. Personalitatea ar fi dar acel ansamblu de procese psihice adânci, acel ceva al nostru personal, un produs al activității interne sufletești iar nu un produs al mediului. La această perspectivă psihică a lui Foerster, putem face observația, în cece privește constituirea acestui fond central psihic că impresiile primite de la caracterul periferic sunt prelucrate de adâncul sufletului, sunt transformate și li se dă coloritul persoanei. Cu alte cuvinte nu poate fi vorba de o separație cu prăpastie dintre cele două elemente ale ființei omenești. Personalitatea soarbe și ea din mediu, dar asimilează, întocmai după cum organismul din alimentele cele mai variate, își fabrică propria sa substanță. Atât de evident este acest adevăr încât ușor putem observa în lumea oamenilor, indivizi cari poartă cu ei un bagaj indigest de impresii căpătate prin studii, experiență, etc., dar care nu s-a prins și care se simte îndată că este de împrumut.

Pestalozzi a avut și el întrucâtva această părere, nu prea precisă, dar totuși i-a dat direcții în educația morală. El vorbește despre o intuiție internă, ca mijloc de educație, întocmai după cum intuiția simțurilor era punctul de plecare în învățământ.

<sup>1</sup> C. Bouglé. L'évolution des valeurs. Paris. Colin 1922. pag. 142.

<sup>2</sup> F. W. Foerster. L'école et le caractère. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé 1914.

Concepția, pe lângă că este mai psihologică, mai are și darul de a rezolvi dintr'o dată problema libertății, care a pus pe foc atâția filozofi din trecut. Într'adevăr Foerster se întreabă nu: „dacă este omul liber sau nu,” ci cărei părți dintre cele două elemente ale caracterului îi putem atribui libertate. Miezul întregii lucrări. „Școala și caracter” îl formează cele două capitale: „Libertate prin supunere și „Supunere prin libertate.”<sup>1</sup>

A da libertate individualității capricioase, satisfăcând toate poftele individului înseamnă să deschidem drumul la robie. Căci am arătat mai sus că individualitatea suferă directă influență a mediului, orice satisfacere a sa se va face în mediu, prin urmare am lega ființa omenească de mediu. Copilul, deprins să i se facă toate poftele, nu mai este liber ci este în funcțiune de mediu; iar ca el și omul mare într'atâta va fi robit de mediu, cât a fost deprins să-și satisfacă poftele în acest mediu. Iar pentru a scăpa de această robie, singurul drum este supunerea individualității animalice personalității interne. În loc de a se supune prin urmare lumii din afară ne vom supune lumii din păuntru, care este a noastră, ne vom supune nouă înșine și prin aceasta ne vom simți liberi.

Este însă tot atât de însemnat lucru să existe acel ceva intern, personal, cărui să ne putem supune. Cu alte cuvinte educatorului îi revine rolul să formeze acest stăpân psihic intern; această personalitate stăpână. Ar fi dar vorba de puterea stăpânirii de sine.

Intorcându-ne la clasificările lui Malapert și la constatarea că teoria temperamentelor tinde să se șteargă ținându-se seama numai de caracter, ținem încă odată să accentuăm că temperamentul sau caracterul obiectiv herbartian sau individualitatea foersteriană, nu poate fi neglijat și că și el intră ca factor determinant în constituirea personalității. Ar însemna să neglijăm hereditatea și influența mediului. Educatorul va trebui să țină seama de temperamentul fiziologic al copilului și să ajungă prin mijloacele de care dispune să dea omului pe lângă acest temperament și un stăpân *personal*, psihic, intern, cât mai puternic. Fără acest element subiectiv, individul legat mediului, s'ar perde, cu tot temperamentul său, în lumea celor mulți, ar intra în turmă cum ar spune Nietzsche.

În lumea aceasta unii au acest ceva *personal* atât de puternic, încât nu numai că se stăpânesc pe ei, dar reușesc să comande indivizilor din jurul lor. Aceștia determină curente și eul puternic

<sup>1</sup> F. W. Foerster. Op. cit. pag. 171.

al personalităților se substituie celui șters al celor mulți. În fenomenele de hipnotism și sugestie această substituire este destul de evidentă; în viața de toate zilele influența lor nu încetează.

S'ar putea stabili grade de personalitate, dacă s'ar găsi o măsurătoare a dinamismului psihic. În trăsături generale se poate însă aplica și aici ca și în fizică legea descărcării energiei pe baza diferenței de nivel.

După puterea personalității sale, fiecare se simte mai mult sau mai puțin liber și târâște după sine mai mulți sau mai puțini indivizi șterși sufletește. Fiecare poate fi *cineva*, deosebit de restul lumii, în măsura în care și-a întărit personalitatea.

Până acuma însă nu am privit decât partea dinamică; ne mai rămâne să amintim și direcția de descărcare. Această direcție ne-o dă moralitatea la Herbart și se confundă cu însuși scopul educației. Scopul educației a variat prea puțin la cei mai mulți pedagogi. La Platon și la toate popoarele vechi omul era crescut pentru Stat. La John Locke copilul trebuia să ajungă un *gentleman*, cu bune maniere. Rousseau ținea la dezvoltarea omului în toate forțele sale, cu singura observație că acest om era o creație fictivă a pedagogului elvețian. Herbart socotește toate aceste scopuri egoiste și pune ca țintă a educației cosmopolitismul, fără să dea prea mare sferă acestui termen și înțelegând prin aceasta omul capabil să se înțeleagă cu toată lumea, omul moral în sensul cel mai larg al cuvântului.

Nici noi nu ne vom îndepărta de la scopul herbartian.

Să vedem însă raportul dintre direcția și energia caracterului, căci nu e indiferent încotro se descarcă energia unei voinți. Sau mai bine zis nu este de ajuns să avem energie sufletească, ci ne mai trebuie și și o canalizare fericită a ei. Se poate întâmpla să avem o personalitate puternică iar direcțiunea să fie cu totul potrivnică moralității. S'au văzut și se văd destui indivizi cu mare putere de voință, pe care însă o îndreaptă spre distrugere, spre paguba celorlalți indivizi. Aici cred că este locul ca în treacăt să arăt că Nietzsche, apostolul forței individuale, creatorul „*supra-omului*”, dacă și-ar fi putut vedea chimera realizată, ar fi dat societății cele mai nedefinite și mai sălbatice personalități. Niște rezervoare puternice de energie; stăpâni de temut, cu atât mai mult cu cât filozofului poet, li era indiferentă descărcarea forței sufletești: Personalități în afară de orice morală omenească. Căci se poate foarte bine și în lumea morală să existe personalități puternice. O deslănțuire de energie fără direcție nu înseamnă caracter,

ci o furtună supusă fatalității, care târește totul în drumul său, fără a ști unde se duce. Personalitatea este conștientă de țelul său; se presupune dinamism și direcție în același timp.

Se pune însă întrebarea dacă educația poate produce aceste două elemente.

##### 5. *Isvorul energiei sufletești.*

„După concepția celor vechi, gândurile și impresiile noastre fiind inactive din natura lor, nu determină o acțiune specială fără intermediul acestui agent (voință): Nici un act nu se produce fără ca aceste idei și impresiuni să nu fi intrat în legătură cu voința și fără să fi primit impulsivitatea ei particulară. Această doctrină a fost răsturnată nu de multă vreme prin descoperirea actelor reflexe, în virtutea cărora impresiile sensibile produc dela sine o mișcare imediată.<sup>1</sup> Și mai departe adaugă James: „În realitate diferitele stări de conștiință, senzații, sentimente, idei, indirect și prin natura lor produc o descărcare motrice... orice proces de conștiință trebuie să producă o mișcare văzută sau nevăzută“<sup>2</sup>. Dinamismul psihic va depinde prin urmare de bogăția proceselor psihice. Dar la rândul său, această activitate psihică este condiționată de sistemul nervos. Cu cât aceasta a funcționat mai mult și mai furtiv cu atât și viața spirituală va fi mai bogată.

Începând cu școala lui Goltz din anul 1869, se studiază tot mai amănunțit funcțiunile reflexe. Rezumăm după ultimă lucrare de psihologie<sup>3</sup> părerile și constatările în această privință. Reflexele s'a constatat că comportă o mulțime de arcuri nervoase așezate în măduvă și în fundul cererului. La aceste arcuri se mai adaugă arcurile nervoase ale scoarței cerebrale. Curente nervoase sunt legate prin fibrele de proiecții și cele asociative. S'a observat însă că fibrele de asociație sunt dezvoltate pe scara zoologică cea mai de sus; iar la om ocupă două treimi, mai cu seamă în lobul frontal. Cu alte cuvinte pătura corticală este un adevărat tablou de distribuție, care coordonează curente reflexe. Chiar dacă creierul nu mai participă, ele au fost coordonate odată de creier, au primit o impulsivitate din partea lui.<sup>4</sup>

Dar pe lângă puterea frenatorie, creierul mai are în același timp o putere de raforsare. Această activitate cerebrală este con-

<sup>1</sup> W. James — Psihologie și educație — trad, Simeon — București — Steinberg 1916 pag. 138.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> J. Languier des Bancels. Introduction a la Psychologie. Paris, Payot, 1921.

<sup>4</sup> J. Demoor et T. Jonekheer. La science de l'éducation. Paris, Alcan 1902.

diția empirică a activității sufletești; însăși voința, care conduce această activitate își găsește organul său în creier.

„Ea (voința) nu crează la drept vorbind nimic. O mișcare voluntară este o mișcare premeditată. Nu se poate premedita decât asupra a ceea ce cunoaștem; pentru a vol o mișcare, trebuie să o fi îndeplinit în prealabil . . . E posibil, fără îndoială, ca și creierul să asculte direct de ordinele unui agent spiritual. O ipoteză de acest gen nu are nimic absurd. Dar ea nu a fost controlată până acuma de fapte.”<sup>1</sup>

Se înțelege dar că cu cât curențele nervoase vor fi mai puternice, cu atât și energia psihică va crește. Căci după părerea noastră, bogăția sufletească nu este de ajuns pentru a avea un izvor puternic de dinamism. Așa bunăoară se constată că sunt oameni cu o experiență foarte variată, complexă și întinsă, cari nu au pierdut nimic din această experiență și cari totuși sunt palide izvoare de energie psihică.

Această constatare ne face însă a ne opri asupra bogăției sufletești și folosindu-ne de o comparație să arătăm ce se înțelege prin adevărata bogăție psihică. Sunt bogați cari își cunosc suma averii lor după registrele contabilului, după cifre abstracte, dar cari nu-și cunosc averea în realitatea sa concretă. Numai de aceste cifre sunt legați, iar nu de averea în natură; nu le pasă că le arde șura, că le moare vita, căci toate acestea își au echivalentul lor în bani la societatea de asigurare. Dar țăranul sărac vede în fiecare lucru al său, în fiecare animal un prieten, iar nu numai o valoare pecuniară. De aceea când e silit să-și vândă sau să-și taie o vită, el suferă, fiindcă averea sa e mai legată de persoana sa.

Cam același lucru se întâmplă și cu bogăția psihică. Nu e vorba numai de o îngrămădire de reprezentări, senzații, etc., fără sinteze sufletești, fără legare de eul nostru<sup>2</sup>.

Curențele nervoase determinate de aceste fenomene sau nu se întâlnesc, sau se ciocnesc la întâmplare; ele nu formează un fascicol, nu se asociază în jurul unui centru, sau în jurul mai multor centre de constelație.

Cei cu astfel de construcție cerebrală sunt oamenii neconvinși, căci nu sunt legați de capitalul lor, nu au încredere în ei. E o bogăție acumulată nu asimilată, sau nepricepută cum ar spune Herbart. Adevărata bogăție sufletească este personală, prelucrată,

<sup>1</sup> J. Languier de Bancels op. cit. pag. 154.

<sup>2</sup> C. Rădulescu Motru — Studii filozofice — vol. VII pag. 274 — 1912

e frecută prin culoritul ființei noastre. Astfel că toate fenomenele psihice poartă aceeași marcă, ca izvorâte din același izvor. Ele sunt unite într'o mare sinteză fizicopsihologică. Și dupăcum cineva produce ceva, rezultat firesc al eului său, zicem că a produs ceva personal. Oamenii așa zisi de turmă au totul de imitație, de împrumut, nici chiar sinteze fiziologice nu există în creierul lor. Dar tot ceace este de împrumut, tot ceace *nu este rezultatul unei activități proprii*, nu poate fi generator de energie în aceeași măsură ca ceace e personal, căci nu ne bizuim ca pe al nostru. Tocmai în această constatare stă tot secretul psihologic al interesului<sup>1</sup>. Grija unui interes nemijlocit așa cum înțelege școala herbartiană și cea americană în frunte cu Dewey; grija acestor pedagogi de a se face și acea sinteză psihică dintre elementele cele noi cu cele vechi; sau de a face și sufletului necesități organice, nu urmărește nimic altceva decât închiegarea unui suflet într'un tot armonic construit, într'o sinteză specifică. Astfel ne putem explica de ce sufletul marilor personalități formează un tot și de ce tocmai în acest tot zace izvorul energiei lor.

Dar dacă orice fenomen psihic determină un anume curent, după cum am văzut, nu este mai puțin adevărat că nu toate procesele acestea au același dinamism. S'ar putea stabili o erarchie relativă în ceace privește dinamismul lor, căci nu toate sunt la fel de dinamogene. Psihologia a stabilit că stările afective sunt mai dinamice și că ele împrumută dinamismul acesta și altor stări psihice. "Emoția face să dorești persistența sau dispariția senzației și îi dă o *tonalitate funcțională* ne specifică."<sup>2</sup>

Teza lui Lange, James și Sergi asupra expresiei emoțiilor ne arată cât de complex este procesul unei emoții și cum ea pune în mișcare întreaga ființă.

„Excitantul trecând prin bulb — și trebuie să treacă pe aici — scutură toate centrele și provoacă reacțiuni multiple. Aceste schimbări sunt înregistrate în bulb și semnalate creierului: răsunetul lor în creier ar constitui emoția.”<sup>3</sup> Această teză prin urmare stabilește că emoția este provocată de actul psihologic dar că și ea la rândul său provoacă actul.

După Wundt emoția este complementul subiectiv al senzațiilor, ideilor etc, cari sunt obiective. Emoția prin urmare pornește

<sup>1</sup> John Dewey — op. cit. pag. 23 cap. I.

<sup>2</sup> J. Demoor et. T. Jonckheere. op. cit. pag. 167.

<sup>3</sup> Ibid op. cit. pag. 168.

mai din adâncul ființei omenеști, punând în mișcare nu numai psihicul, dar și fizicul. Este un fenomen mult mai complex decât și-l închipuia vechea psihologie abstractă. Un sentiment (emoție) reprezintă de obicei o formație complexă. Pentru a-i vedea structura trebuie să-l disociem.<sup>1</sup> Prin urmare e vorba de un proces psihic mult mai bogat decât se credea și poate că tocmai în această bogăție de elemente stă dinamismul sentimentelor. Așa se spune de sentimentul „pudoarei“ că el este un fascicol de frici; Ribot numește „gelozia“ un produs ternar; același lucru a înțeles și Bergson când a arătat sărăcia conceptualismului și bogăția vieții psihice. Spencer găsește în „amor“ vreo zece componente și poate tocmai de aceea acest sentiment este atât de dinamogen. Când el devine pasiune veritabilă, organizează în profitul său exclusiv activitatea individului și o acaparează toată. Sentimentele sunt de cele mai dinamogene procese psihice. Toate fenomenele își au dinamismul lor, dar el depinde de complexitatea lor și de legătura lor cu restul psihicului. Într-adevăr ce poate fi mai legat, ce poate fi mai subiectiv, decât sentimentul? Chiar celelalte stări își au atât dinamism câtă afectivitate închid în ele, cât subiectivism le îmbracă. Și ele la rândul lor posedă dinamism în raport direct cu componentele lor, precum și în raport cu puterea de descărcare a acestor componente.

Să luăm însă împărțirea emoțiilor după James,<sup>2</sup> în emoții senzuale (grosolane) și emoții fine. Ar trebui să tragem concluzia în urma celor stabilite mai sus, că cu cât o emoție este mai fină, cu atât urmează să fie mai puțin dinamică, și cu cât va fi mai senzuală să ne determine mai mult la acțiune. Ceace ar însemna că personalitățile puternice sunt determinate în activitatea lor mai mult de emoții senzuale.

Părerea noastră la această obiecție posibilă este că nu trebuie să izolăm sentimentul de restul proceselor psihice. Intreg complexul sufletesc, cu tot coloritul său, specific fiecărui individ, intervine în orice acțiune și ne arată că dinamismul nu zace numai în sentimentul izolat. De altfel chiar expresia „sentimentul izolat“ nu poate reprezenta o realitate, ci numai un mod de a vorbi. Valoarea oricărei stări de conștiință nu stă în ea însăși ci în combinațiunile posibile cu celelalte stări. Ele sunt ca florile, mai ales sentimentele, dacă le rupi de pe tulpina lor, se ofilesc. Sentimentele adevărate, nu cele de împrumut cari, sunt simple imitații de

<sup>1</sup> Languier des Bancels... op. cit. pag. 200.

<sup>2</sup> W. James. Précis de Psychologie. Paris, Rivière, 1909 pag 496.

suprafață, sunt produsul întregului suflet. Iar dacă acest suflet s'a deprins a lucra sub imboldul sentimentelor fine; dacă toate curente-  
tele nervoase au fost determinate în majoritatea cazurilor de senti-  
mente fine, atunci e firesc lucru ca aceste emoții să fie motivele  
de preferință, iar cele senzuale să nu găsească răsunet în acest suflet.

Pe de altă parte și psihicul care s'a deprins a vibra la  
emoții senzuale va rămâne indiferent emoțiilor fine. Am putea dar  
în mod figurat spune că fiecare psihic își are rezonanța sa;  
fiecare suflet se hrănește cu ceace s'a deprins. Motivele acțiunii  
noastre ni le făurim noi înșine, mai cu seamă atunci când perso-  
nalitatea este puternică. Chiar de s'ar întâmpla ca un psihic grosolan să fie mișcat de o emoție fină, mișcarea va fi mai greoaie  
și poate numai după o repetiție mai deasă, după ce asociațiile  
între căile nervoase au fost mai des bătute, acest psihic se va  
deprinde a vibra la această emoție fină mai ușor.

Astfel se explică subtilizarea spiritului, câștigarea fineței;  
aici e baza fizico-psihologică a educabilității.

Sunt psihice grosolane, cari uneori par că lucrează sub im-  
boldul unor emoții fine. Păreră noastră este că aceste emoții nu  
găsesc cu adevărat răsunet în sufletul grosolan. E numai o mască  
hipocrită spre a se crede că și acest suflet poate fi determinat de  
motive superioare.

Dacă se întâmplă iarăși că uneori suflete fine lucrează sub  
imboldul unor emoții grosolane, sau mai corect: dacă se întâmplă  
să vibreze din când în când la o emoție grosolană, individul simte  
atunci un desgust de sine însuși, pentru că nu a fost deprins a  
vibra la astfel de motive.

Am insistat mai mult asupra acestor procese pentru a pre-  
găti terenul sentimentului religios, așezându-l în mediul psihic cel  
mai firesc.

Suntem dar de părerea celor ce nu înlătură partea fiziologică  
din caracter, arătând însemnătatea factorului empiric al activi-  
tății. Dela teoria temperamentelor trecând treptat prin școala her-  
bartiană și foerștiană am stabilit dualismul psihic al caracterului  
și am arătat că elementul personal este elementul determinant al  
activității.

„Motivele sau factorii externi ai activității voluntare sunt con-  
dițiile, nu cauzele voinței, căci motive nu aduc în mod necesar  
aceleași acte: un motiv nu este mai tare sau mai slab, decât cu  
totul relativ.” Am stabilit că prin: „caracterul unei persoane în-

<sup>1</sup> P. Malapert ep. cit. cap V. pag. 170 și pag. 11.



telegem în genere, aceea o *caracterizează*, ceace face ca ea să fie ea însăși și nu alta. E natura proprie a spiritului, forma particulară a activității sale psihice.<sup>1</sup> Ar fi acel *ethos* despre care vorbește Sergi în psihologia sa fiziologică. Iar din analiza fôrsteriană am putut desprinde bine cele două elemente ale caracterului: *dinamismul și direcția*. Stabilind apoi izvorul energiei psihice, arătând că fenomenele afective au cel mai mare dinamism între celelalte fenomene, ne mai rămâne acum să analizăm sentimentul religios și apoi să-l urmărim în procesele psihice ale copilului.

---

---

## Principiile Pedagogiei Sociale în Germania.

*E drept că multe capete omenești continuă să creadă că educația e o pregătire pentru bunul trai și pentru plăcerea mai mult ori mai puțin egoistă a individului educat (dacă nu cumva chiar a educatorului însuși!)*

*Totuși dela Platon și Aristotel s'a lămarit definitiv adevărul că educația e un fapt care interesează direct și 'n cel mai 'nalt grad întreaga societate. De aceea Aristotel, în tratatul său de Politică, cerea ca „educația să fie o preocupare de căpetenie a a legiuitorului” și că departe de a rămânea la bunul plac al părinților, ea să fie serios supravegھیulă de către conducătorii politici.*

*S'a întâmplat de multe ori în istoria culturii omenești, ca unele adevăruri, după ce-au fost desvăluite de cineva, să fi fost totuși uitate sau neglijate de urmași, pentru ca abia după o trecere de secole să redevină virulente și să-și dea toată măsura importanței lor. Aceasta se datorește toldeana faptului că situația de altă dată a totalului cugetării omenești nu era coaptă încă, nu suportă unele regimuri alimentare potrivite pentru oamenii formați. Adevărul descoperit înainte de vreme e ca o înfărcare timpurie. Organismul ne-asimilând încă hrana adulților, trebuie dat înapoi la laptele elementar. Cugetul omenesc ne suportând uneori adevăruri prea timpurii, se întoarce dela sine la laptele elementar al erorii și confuziei pline de promisiuni și de virtuți hrănitoare.*

*Intre cei care au dat noile impulsuri pentru studierea raporturilor dintre viața socială și educație, cei mai remarcabili sunt Pestalozzi, Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt și*

<sup>1</sup> M. Paulhan. Les caractères, Paris Alcan 1893. pag 7.

Herbart. Germania a fost deci țara de origine a ceea ce azi numim „Pedagogia Socială” sau, dacă se permit asemenea formații în românește, „Sociopedagogia”.

Pentru ca această ramură de cercetare să poată dobândi un caracter de știință precisă, a trebuit mai întâi ca anumite adevăruri fundamentale să fie puse în evidență de către disciplina nouă a sociologiei.

Abia cu sfârșitul secolului al XIX-lea și cu începutul secolului nostru apar scrierile care atrag consacrarea noilor orientări pedagogice.

În Germania, P. Bergemann și P. Natorp reprezintă atitudinile cele mai opuse.

Într’ă sa „Pedagogie Socială” (Soziale Pädagogik) apărută în 1900, Bergemann se înfățișează ca un adept al pozitivismului și al unei orientări biologice și utilitariste. Utilitarismul lui se deosebește însă de al lui Spencer prin aceea că: pe când Spencer e un campion al individualismului extrem, Bergemann pune accentul pe viața socială: ea e cea mai deplină afirmare a omului, ca specie, și de aceea într’nsa trebuie să găsim orientările și scopul acțiunii educatorului.

Paul Natorp, a cărui scriere „Sozialpädagogik” apărău cu foarte scurtă vreme înainte de a lui Bergemann, avea de pe atunci o reputație stabilită, ca unul dintre cei mai de frunte reprezentanți ai școlii neo-kantliene din Marburg. În străduința de a da o nouă și sistematică elaborare a pedagogiei, după metoda și în spiritul lui Kant, el gravităză în chip manifest către Pestalozzi (vezi op. cit. pag. 29 și urm. ed. IV; vezi scrierea despre „Viața și acțiunea lui Pestalozzi” 1905), care are atâtea afinități cu Kant (grație influenței exercitate de Rousseau asupra amândurora).

Departate de considerațiile empiriste și utilitariste, Natorp ia poziție și împotriva lui Herbart obiectându-i lipsa de spirit filozofic și concesiuni empirismului, contrare spiritului pur kantian.

Herbart se considerase urmaș al lui Kant și proclamând întemeierea pedagogiei pe filosofie, preciza că cele două domenii pe care are să se sprijine știința educației sunt: Etica (prin care se descopăr scopurile educației) și Psihologia (prin care se stabilesc mijloacele pentru atingerea scopurilor).

Natorp însă protestează împotriva prerogativei pe care Herbart o acordă în mod exclusiv Eticii, de a determina ea singură țelurile educației și stabilește definitiv că acest rol revine, solidar, Logicii, Eticii și Esteticii. Acestea, zice Natorp, sunt necesare și

suficiente nu numai pentru desemnarea idealurilor educației în genere, ci și pentru orientarea în parcurgerea fazelor intermediare până la atingerea idealului. „Pentru așa ceva, nu ne trebuie Psihologie.” Psihologiei îi rămâne subiectivitatea individului, condițiile particulare, naturale și fortuite sub a căror influență indivizii diferă unii de alții. Dar și de aci, Natorp suprimă tot ce individul datorește conținutului conștiinței sale.

Stadiul conștiinței, revine filosofiei propriu zise în cele trei ramuri ale sale care tind la descoperirea și formularea legilor universal-valabile ale Spiritului, sau mai corect: ale Ideei.

Realitatea conștiinței omenești nu e, după Natorp, mărginită la individ, la „Eu”, cum o înfățișau romanticii ce urmaseră imediat după Kant. Conștiința individuală nu se afirmă decât prin raporturile ei cu alte conștiințe individuale: „Nu există nici o conștiință de sine, și nici nu poate exista, fără opoziția și relațiunea pozitivă cu altă conștiință; și nici o înțelegere-de-sine fără bază înțelegerii cu alții” (op. cit. pag. 90).

„Omul, luat ca individ izolat, e propriu zis o abstracțiune, „ca și atomul fizicianilor”. „Omul nu există în afara comunității sociale”. (pag. 84, 101, 245.)

În consecință, și „considerarea pur individuală a educației e o abstracțiune care-și are o valoare a sa, limitată, dar care finalmente trebuie să fie depășită”. (pag. 94). Trebuie deci să se recunoască adevărul că educația nu subsistă fără de comunitatea socială (pag. 84.) iar știința pedagogiei sociale are tocmai de scop să înfățișeze educația în chipul cum e ea condiționată de viața comunității și apoi cum la rândul ei o condiționează ea pe aceasta (vezi Prefața la ed. I), căci viața socială se înfățișează atât ca element al educației cât și ca operă construită și vecinic renovată prin educație (pag. 298).

Examinând legea fundamentală a evoluției sociale, opera lui Natorp o înfățișează ca o lege a Ideei, tendința către ultima și supremă unitate. Introdusă în Elică, această lege devine „legea unității scopurilor”.

Sub raportul etic, educația lucrează asupra societății grație acțiunii ei asupra Instinctului, Voinții și Rațiunii. Încoronarea acestei acțiuni este realizarea virtuții individuale al căror sistem Natorp îl definește printr-o reluare a eticii lui Platon. Sistemul virtuților individuale, așa cum e restul în „Sozialpädagogik” cuprinde adevărul, (virtute a rațiunii) bravura (virtute a voinții) și moderația sau puritatea (virtute a instinctului). Aceste virtuți nu-și

manifestă deplina lor valoare decât în viața socială căci numai intrinsec poate fi realizată dezvoltarea desăvârșită și multilaterală a ființei omenești armonice.

Pentru formarea omului social virtuos, colaborează trei factori în trei faze consecutive: mai întâi familia, apoi școala, apoi „Viața” adică viața socială a adultului, în năuntru comunității organizate.

Școala, după Natorp, are de urmărit în primul rând: scopul formativ, formarea judecâții, așa cum era și de așteptat din partea unui filosof idealist.

Ultimele și deplinele formulări ale filosofiei lui Natorp se află cuprinse în scrierea sa „Idealism Social” apărută în 1920, cu puțin înainte de moartea autorului.

Recunoscând principiul pedagogiei sociale, Paul Barth, autor al câtorva considerabile lucrări sociologice și pedagogice, a creat și consacrat una din cele mai celebre enunțări din timpul nostru. Considerând societatea ca un organism spiritual, el îi atribuie facultatea reproducerii sau propagării cu și organismelor fiziologice, și anume, zice el: „Educația este propagarea societății.” Definiția aceasta cuprinde în chintesență, un întreg program de pedagogie socială.

Paralel cu aceasta, cu argumente mai puțin filosofice dar cu multe precizări practice, Kerschensteiner — destul de cunoscut la noi grație traducerii uneia dintre scrierile sale mai însemnate — lucrează în direcția „educației celăstenești” și mai ales a „educației prin muncă.” Sub raportul acesta el are mai multe afinități cu pedagogia socială anglo-saxonă, în special cu cea americană.

Ca rezultat și rezumat al mișcării din ultimul timp, în Germania au apărut un număr de scrieri ce tind să facă accesibile marelui public și în special lumii învățătorilor principiile recunoscute ale Pedagogiei Sociale.

Între acestea cea mai reușită pare a fi cartea intitulată la fel cu a lui Natorp, datorită lui Artur Buchenau (Oberstudien-director în Berlin) și apărută în 1925 în Leipzig.

Mai insistent decât predecesorii, Buchenau arată pas cu pas cum multe dintre marile idei ale pedagogiei sociale moderne se găsească implicate, și mai mult ori mai puțin formulate chiar, în operele lui Pestalozzi. Adevăruri care s'au crezut nouă și originale (de ex.: ideea muncii educative) preexistau de mult, timp de văzute și cold expuse de apostolul delo Yverdon.

Urmând exemplul lui Natorp, Buchenau insistă mai de

aproape asupra naturii sociale a educației: „E o eroare să credem că individul educă și instruește” zice el. „Personalitatea merituosă (a unuia) concentrează oarecum o incalculabilă mulțime de cugetări, de idealuri, de tendințe, de sentimente, ale multor mii (de oameni) cari au gândit, au simțit, s’au străduit și au suferit înainte de el și pentru el” (Sozialpädagog. pag. 8.)

Dar pentru ca o asemenea personalitate să existe ca punct de convergență al eforturilor spirituale de veacuri, să nu uităm că încă o mare condiție socială trebuie să se împlinească. Nu numai eforturile trecute ale societății creează pe marele intelectual ci și cele prezente: pentruca veritabilul intelectual, celula gânditoare a societății, să-și poată produce liniștit munca sa de concepție științifică, artistică, juridică, etc., „trebuie ca sute și sute de muncitori manuali, pe câmp, în galerii subterane, pe șosele, la cuploare, să lucreze neobosiți.”

Însă „întreaga știință și întreaga tehnică sunt în ultimă analiză numai mijloace către scop; pe când idealul moral al unui stat și al unei libere conviețuiri a oamenilor cu deplină răspundere de ei înșiși, acesta e, dimpotrivă, scopul vieții noastre” (pag. 15.)

„Teoria și viața trebuie să se servească reciproc, dar scop al ambelor este comunitatea spirituală, care numai trecând peste nevoile animale, înalță spre contemplarea Eternului” (pag. 37.)

Astfel, scopul pedagogiei sociale, — care e unica și toată pedagogia posibilă, — este să găsească mijloacele pentru a realiza pe om, pe omul care să corespundă condițiilor de mai sus.

Bazele pedagogiei (sociale), Buchenau le vede determinate în special nu de psihologie, ca Herbart, ci de „conținutul culturii” de „esența spirituală a Omului.”

Întrebarea, problema centrală a pedagogiei e însă atunci: cum se poate realiza o „unitate în ființa spirituală a omului, când viața sa i se desfășoară totdeauna într’o haotică diversitate a condițiilor naturii și societății?” (pag. 37.) Centrul de gravitate al chestiunii stă în formarea voinței de care depind și forțele intelectuale, sentimentale și imaginative.

În sprijinul voluntarismului său, Buchenau invoacă pe Platon, pe Fichte și pe social-pedagogii timpului nostru. (p. 38.)

E imposibil să redăm în cadrele acestui mic tablou general, dezvoltările practice și constructive cuprinse în aceasă carte. Fără a viza concepții fundamentale de nouitate și adâncimea celor ale lui Natorp, cartea poate fi considerată ca un mic „vademecum” al pedagogului în activitatea sa practică. Urmând în dezvoltare un

plan foarte asemănător cu al lui Natorp, eu rezumă de multe ori pe pedagogii moderni prin citatele din scrierile lui Pestalozzi.

Remarcabil e idealismul viguros ce-l călăuzește totdeauna pe autor, idealism care-l alătură tuturor acelor care au reușit vreodată să realizeze o operă solidă.

Prof. Dr. EUGENIU SPERANȚIA  
de la Acad. Jurid. și Teol. Oradea.

---

---

## Naționalizarea școlii.\*

Desvoltarea României moderne este istoria influențelor străine asupra vieții noastre sociale, de unde, învățământul nostru, ca parte din tot, este și el împrumutat din legiuri străine. Acest mod de dezvoltare nu alcătuiește o excepție mărginită numai la țara noastră, ci toate statele Europei moderne și-au început dezvoltarea sub influențe străine și cu elemente străine. Această iobăgie a avut o durată definită, după care a urmat o perioadă de asimilare a împrumaturilor străine potrivit cu caracterul național al fiecărui stat. Cum stăm noi în această privință? Suntem încă în stadiul frazeologiei naționale; în teorie vorbim toți de nevoia unui învățământ românesc național iar în practică luăm elementele învățământului nostru din legiuri străine, croite după alte nevoi decât ale noastre. Și țara noastră nu are ce face cu cetățeni cari vor rămâne străini în țara lor, fiindcă ei -- prin învățământul ce l-au căpătat -- nu pot vedea realitatea socială din țara lor. Și iată cum școala noastră este școală exotică. Dar și noi oamenii școlii avem partea de vină. Trebuie prezentată legiuitorilor noștri, formula de naționalizare a școlii. Și această formulă va trebui să cuprindă un învățământ îndrumat pe baze sociale naționale, după cum vom vedea mai departe.

De câte ori se vorbește despre problemele școlii, se face o deosebire între *cunoștințele* ce se predau și între *felul cum se predau* aceste cunoștințe. De aceea trebuie fixat ce este subred în învățământul nostru: Materia sau metoda? Nu există un sistem de educație valabil pentru toate popoarele și pentru toate timpurile. „Nu considerații pedagogice hotărâsc în mare cursul evoluției școlii, ci marea curs al evoluției istorice. Explicarea cauzală a

---

\* Rezumat din lucrarea cu acest titlu a D-lui prof. St. Zeletin, apărută în colecția enciclopedică „Cartea vremii” — Editura fundației culturale „Principele Carol.”

materiei învățământului trebuie căutată, în ultimă analiză, în structura societății din epoca respectivă.

Privind chestiunea în această lumină, dezvoltarea educației poate fi redusă la câteva tipuri istorice, fiecare reprezentând un anumit tip de societate și fiecare fiind bun pentru epoca sa din ale cărei nevoi și-a luat ființă. Sub raportul materiei de învățământ, deosebim trei tipuri de educație, exceptând civilizația antică, care e prea străină de frământările de azi: *Educația medievală* care și-a luat naștere din nevoile statelor feudale din evul mediu. Din cele trei clase care alcătuiau societatea — nobilimea, țărănimă și clerul — doar cea din urmă avea nevoie de carte pentru ocupațiunile ei profesionale. Ea se făcea în mănăstiri și avea un caracter religios. *Educația renașterii* a fost un produs al perioadei haotice de disolvare a evului mediu și plămădire a statelor moderne. Din nevoia vitală a înjghebării statelor moderne a răsărit sistemul de educație al renașterii, cunoscut până azi sub numele de humanism, care constă în învățământul limbilor, literaturilor, în general în clasicism. Acest sistem a dat sistemele de legiuire, savanții, legiștii, profesorii, toate într'un spirit liberal, umanitar, așa cum cerea lupta de emancipare a burgheziei de iobăgia tradițională.

Până azi clasicismul a rămas ceace este prin origină și esență: o cultură birocratică, aristocratică, tinzând să formeze o elită socială și având ca ideal, savantul. La origină și el a fost un sistem tot atât de utilitar ca oricare alt sistem de educație.

*Educația modernă*: educația științifică practică s'a înfiripat prin secolul XVIII și s'a impus pe deplin în secolul al XIX. Se caracterizează prin introducerea mașinismului în producția de fabrică, punând deci întreaga viață socială în dependență de dezvoltarea tehnicii. Aceasta cere și o nouă pregătire școlară; un învățământ științific, experimental, practic, care a luat numele de *realism*, având ca scop „formarea specialistului”.

Acestea sunt în linii foarte sumare, cele trei feluri de a înțelege materia învățământului în decursul dezvoltării civilizației europene, fiecare exprimând nevoile de clasă: Evul mediu o educație a preoțimei; Renașterea humanistă clasică o educație a birocrăției formată din clasele de sus și având ca ideal formarea savantului și în sfârșit *educația realistă* cu scopul de a crea forțe tehnice, isvorată din nevoile burgheziei.

Ce învățătură ne aduce acest trecut pentru nevoile școlare ale democrației de astăzi? Nici un câștig pozitiv, ci un simplu războiu care se poartă între școala muncii — primită de popoarele

germanice — și humanismul — primit de popoarele latine înaintate. Sub influența clasicismului francez — reprezentat prin ministrul de instrucție publică Berard, se nascu și la noi o mișcare în favoarea reformei clasice a învățământului. Cazând reforma Berard în Franța, reformatorii noștri se îndreptară spre școala activă a muncii. Iată cum se legitimează la noi; cu ochii ațintiți în afară la nevoile altora, fiindcă pe ale noastre nu ne dăm șama să le cunoaștem. Atunci ce fel de învățământ ne trebuie nouă? Nici realism, nici clasicism în înțeles tradițional, ci un învățământ religios științific, care, ca o sinteză superioară, să absoarbă în sine atât clasicismul, cât și realismul.

Odată cu formarea statelor democratice ca rezultat a două serii de revoluții, se nasc fără doar și poate și revoluții școlare. Revoluțiile desființând barierele sociale, pune pe umărul fiecărui individ problema creierii unei cariere cu forțele sale proprii — Pentru aceasta, învățământul trebuia să fie public și gratuit pentru tot poporul și să mai fie și unitar și fiindcă temelia democrației moderne este tehnica, învățământul să mai fie și practic, științific. O nouă revoluție, chiamă poporul să se guverneze singur prin votul ales și-i pune deci individului o nouă obligație, aceea a unei pregătiri politice. Iată deci cum în ultima fază de democratizare a statelor se impune și impune învățământului nevoia pregătirii politice a cetățeanului. În concluzie deci, învățământul democratic va trebui să aibă acest dublu caracter; să dea tinerii generații o pregătire profesională prin științele naturii și paralel cu aceasta, să-i dea o pregătire politică, prin studiul științelor sociale.

Ca încheiere a chestiunii materiei învățământului, putem spune că așa cum o cer nevoile sociale ale statelor democratice, trebuie să fie dublă: ea trebuie să cuprindă studiul științific al realității în ambele ei înfățișări: al naturii și al societății. Acest program de învățământ nu exclude humanismul, ci îl cuprinde ca o parte întregitoare.

Pentru a putea preciza care este forma specială pe care trebuie să o ia învățământul român, trebuesc lămurite nevoile sociale pe care învățământul nostru este chemat să le împlinească. Numai atunci școala română poate să creze buni cetățeni, solidarizând generațiile tinere române cu societatea română așa cum se prezintă ea în timpul când trăiesc aceste generații. E vorba deci de o *pedagogie socială*, la care desigur se va reduce cu încetul întreaga pedagogie.

Toate statele moderne libere au ieșit dintr'o rupere a vechiu-



lui regim iobag și cel modern, Numai că la noi — spre deosebire de celelalte state — această ruptură nu s'a făcut în decurs de veacuri, ci într'un tempo amezător. România a atrăbătut în nouă decenii calea pe care alte state au străbătut-o cam tot în atâtea veacuri. E firesc deci ca în societatea noastră această revoluție sufletească să nu se fi făcut. Sunt între noi oameni cari cu tinerețea aparțin poștalionului pe când cu bătrânețea sunt martori la actualul regim social al dictaturii marii finanțe. Acești oameni au rămas tot prietenii căruții de poștă; adevărata lume românească le pare acum cea veche. Aceasta e starea sufletească generală dela nașterea regimului modern. Din această stare sufletească și-a luat naștere cultura pe care o avem azi. Ea cuprinde două elemente ca și sufletul pe care se altoește: *a)* jalea după trecut; aceasta e botezată drept naționalism real și *b)* ostilitatea față de societatea prezentă. Cultura de azi e „cultura critică.“ Dar acest conflict între suflet și între structura socială a existat și la alte popoare când s'au aflat în laza de evoluție în care ne aflăm noi acum.

Date fiind cele de mai sus, să vedem ce fel funcționează școala română în aceste grave împrejurări. Școala noastră lucrează pe o îndoită cale spre a înstreină și deslipi sufletul tinerimii române de societatea română. Ea lucrează cu un material de idei streine, ieșite din nevoile altora. Întreaga ei activitate se desfășoară într'o atmosferă de critică a societății în mod inconștient. La o lectură filozofică, copilul aude că societatea noastră de azi nu e decât o spoilă de civilizație; la o lectură literară aude că înfăptuitorii acestei societăți au fost streini de neamul, de firea și de sufletul nostru. Când profesorul vorbește de o instituție de-a noastră în comparație cu una streină, e destul zâmbetul ironic ce-i flutură pe baze. Astfel elevii cresc în școală în dispreț de ceace este românesc și școala deci nu mai solidarizează sufletele tinere cu societatea în care trăește, cum ar trebui, și seamănă vrajba între suflet și mediul social. Și convingerea pe care ne-am făcut-o de vreo zece ani încoace e că, societatea nu are în sânul ei un dușman mai premedios decât însăși școala. Trebuie să găsim mijlocul ca școala să formeze suflet social românesc; să nu ne mai dea intelectuali cari visează să trăiască în Paris, Londra, Berlin și se simt cei mai nenorociți muritori, când se văd obligați să trăiască în societatea noastră.

Cu cine deci trebuie luptat spre a da școlai spiritul național de care vorbim?

Ostilitatea spiritului public de azi, în care respiră și școala,

față de așezămintele societății moderne, se bazează pe tăgăduirea necesității istorice a acestor așezăminte. Trebuie să opunem ereziei, știința adevărată, cu scopul definit, de a limpezi tinerimii române necesitatea istorică a societății în care trăește și a o solidariza sufletește cu această societate. Și această limpezire trebuie să se facă în mod științific causal. În centrul învățământului va trebui să stea deci sociologia României moderne. Aceasta înseamnă părăsirea importului de programe exotice și îndrumarea școlii române pe o bază română. Întreg învățământul dela economie la literatură să fie astfel îndrumat ca să desvăluie rădăcinile cauzale ale instituțiilor de azi. Literatura care e cea mai antisocială materie a învățământului nostru — mai ales aceia produsă în a doua jumătate a veacului din urmă — trebuie prezentată elevilor în mediul ei cultural — social ca un produs tiresc al aceluși mediu. Dacă astfel se va face învățământul, credem că în câteva decenii, viața socială întreagă a României ar avea alt aspect.

Dacă școala e un produs al mediului social, cum ar putea ea să creeze societate nouă? Adaptarea noastră la viața socială din apus, făcându-se într'un timp de . . . putem noi lăsa școala să facă operă antisocială, să împiedice progresul adaptării la mediu? Învățământul trebuie îndrumat pe baze sociologice române. Preocupările școlii deci trebuie să fie: a) Istoria socială a vechei României, ca mijloc de a o înțelege pe cea nouă; b) Istoria socială a statelor europene ca mijloc de a înțelege dezvoltarea propriului nostru stat; c) Istoria socială a statelor antice ca mijloc de a înțelege nașterea statelor moderne. Pentru înțelegerea acestui material istoric concret va fi nevoie de o serie de științe sociale auxiliare: a) elemente de economie politică; b) elemente de drept; c) elemente de politică și știință de stat și d) elemente de sociologie generală. Alături de acestea vor fi și științele naturii, întocmite după nevoile noastre sociale. Iată dar materia de învățământ care va face cu adevărat școală română națională. Dece ne luptăm noi cu clasicismul și cu realismul? Noi nu avem în trecutul nostru nici unul din aceste curente așa cum le găsim în tradițiile Apusului. Problema de a ne adapta sufletește la condițiile societății moderne nu o poate rezolva școala română cu un clasicism sau realism de împrumut; ea trebuie să-și creeze învățământul ei propriu așa cum am arătat mai sus.

Pentru realizarea unei astfel de școli vor fi desigur greutăți — materialul didactic, profesori etc. Manualele cari până acum au fost copiate după cărți străine, vor trebui să cuprindă materia

noastră proprie de învățământ, scoasă din nevoile noastre proprii. Ne trebuie o istorie a societății, nu a domnilor care dețin întâmplător puterea de stat. De ei se vor ocupa numai în măsura în care ei au exprimat în activitatea lor, spiritul vremii.

Școala s'a născut cu scopul precis de a da elevilor un mănunchi de cunoștințe cerute de nevoile sociale ale timpului. Concepția formală, după care școala nu e chemată să dea cunoștințe, ci să formeze înțelegerea, este o speculație de cabinet care s'a impus mai ales din nevoia de a salva clasicismul în decadență. Metoda de învățământ — pe care o unii o consideră ca mijloc de formare a judecății — rămâne ceva secundar. Ea își vârstă la fel cu materia din condițiile sociale ale timpului. Este o strânsă legătură între prefacerea metodelor și prefacerea mediului social-cultural.

Spre a limpezi această legătură să ne închipuim că s'ar pune unui educator din veacul XVI, alțuia din veacul din XVIII—XIX și alțuia din vremea noastră, aceeași chestiune: să explice elevilor ce este leu. Cel dintâi ar da elevilor a descriere abstractă și le-ar cere s'o învețe pe de rost — eră doar sistemul absolutist pe acea vreme —; cel de-al doilea ar pune elevii înaintea unui tablou intuitiv și le-ar cere să construiască ei singuri noțiunea de leu din datele simțurilor — epoca inițiativei individuale — și cel de-al treilea, cel din zilele noastre, ar da elevilor gips să construiască un leu și să deducă noțiunea de leu din activitatea lor creatoare — epoca evangheliei muncii creatoare. Concepția noii școli a muncii s'a născut în America, țara muncii, a energiei. Intre materie și metodă există o corelație. Metoda intelectualistă stă în stânsă legătură cu clasicismul și în genere pentru învățământul limbilor și literaturilor; metoda intuitivă este strâns legată de realism; metoda activistă este un corolar firesc al dezvoltării tehnice moderne, școala trebuind să fie un „microcosm social,” cum o concepe Dewey.

Metoda tradițională nu poate concepe că nu sunt metode false și metode adevărate, ci numai metode bune pentru anumite condiții sociale. Teoria psihologică pe care se întemeiază cei doi promotori ai metodei active din școala muncii, Dewey și Kerschensteiner se bazează pe teoria pragmatistă, care a făcut descoperirea că cunoștințele nu derivă numai din simțuri, ci și din voință. Deci metoda cea adevărată este aceea care se întemeiază pe cunoașterea exactă a sufletului. Pe aceste considerații abstracte se cerea și la noi o școală a muncii. Intre teoriile filozofice și psihologice și între metodele de învățământ nu este o relație causală. Metoda de învățământ nu decurge din cunoașterea sufletului, ci

din condițiile sociale; ea nu este o aplicare a teoriilor psihologice, ci un răsunset al structurii societății. Pentru aceasta metodele variază conform cu variația condițiilor sociale în deosebite țării și în deosebite timpuri.

Nu în teoriile psihologice de Germanilor, Francezilor sau Englezilor trebuie să căutăm metoda de care are nevoie școala românească; ea decurge în mod firesc din însăși structura socială a României. Pricina schimbării metodelor învățământului român trebuie căutate în prefacerile sociale ale României. Dela regulamentul organic, până în prezent, rostul școlii a fost fabricarea de funcționari. Regulamentul organic ne-a impus și metoda intuitivă, într'un timp când pregătea o clasă socială care era cea mai streină de lumea intuiției. Deaceia metoda intuitivă n'a dat roade.

Țara noastră agrară, birocratică și săracă n'a avut nevoie de un învățământ intuitiv și de aceia n'a simțit trebuința de a înzestră școlile cu materialul intuitiv necesar. Metoda intuitivă a fost o plantă exotică, sădită pe terenul vitreg al structurii noastre sociale birocratice.

Deacum însă situația se schimbă. Țara noastră se industrializează și aceasta va avea ca urmare o schimbare a metodelor de învățământ. Industrializarea țării noastre va aduce și o trecere dela metoda abstractă la metoda intuitivă și astfel ceea ce nu s'a putut realiza de legiuirile școlare, se va realiza de dezvoltarea de fapt a societății noastre. O seamă de teoreticieni și legiuitori vor să ne dea și nouă o școală a muncii pentru a ține pas cu Apusul; să transplanteze într'o țară mică agrară, o metodă ieșită din atmosfera uriașei dezvoltări a industrialismului american. Școala muncii nu ne poate da mica burghezie sau depinderea țărănilor la cultura rațională a pământului, cum vor unii să creadă. Dezvoltarea burgheziei ca și evoluția agriculturii sunt procese istorice cu cauze proprii ce nu atâră în nici un chip de activitatea școlii. În rezumat, socotim că legiuitorii noștri au apucat o cale greșită când vor să reformeze prin lege, metodele de învățământ. O metodă nu se impune prin lege, ci prin apăsarea nevoilor sociale. În schimb, în domeniul materiei învățământului, legiuitorul poate impune ce materie trebuie să se predea în școală.

Reforma școlii române trebuie să fie continuarea și întregirea aceluia proces de afirmare națională, care în politică a început dela 1877, cu războiul de neam, iar în economie dela 1881, cu întemeierea Institutului național de emisiune. Procesul de afirmare națională ne-a plămădit până acum societatea română modernă;

reforma școlară, concepută și realizată în acel spirit, e chemată să completeze această operă, dând Românilor și o mentalitate română modernă. Abia atunci școala și societatea se întregesc în acelaș tot armonic.

C. BUNEA.

## Desvoltarea gustului de a citi.

Cu toate sfortările pe care școala noastră le face dela războiu încoace pentru a se lepăda de ocupațiunile școlai vechi spre a deveni o școală mai activă și în acelaș timp o școală care să placă școlariilor și să le împrăstie de îndată ce fac cunoștință cu ea frica pe care, în orele de prea mare sburdălnicie, le-o vârăseră în inimi părinții lor, ea n'a putut să dea rezultatele practice ce le așteptam. Progresul se cunoaște și, în ținuturile noi alipite, el apare în chip vădit, mai ales pentru cel care a urmărit timp de 10 ani acest proces lent, poate prea lent, de așezare și desvoltare a școlai românești. Că el ar fi putut fi mai mare, numai încape îndoială dacă cei ce au avut în mâinile lor destinele școlai noastre, știau să exploateze până la maximum entuziasmul dăscălesc în noua așezare de stat.

Și-a îndeplinit scopul o școală în care se urmărește îngrămădirca până la saturație a unei cantități de cunoștințe din câteva obiecte care au format în trecut și continuă din nenorocire și azi să formeze miezul învățământului primar? Iși mai are rostul o școală ai cărei elevi la vacanțe ori la absolvire aruncă cât colo cărțile ce li s'a părut o povară tot timpul școlariității? Noi credem că nu. O școală probează că și-a îndeplinit menirea ei nu atunci când a împănat capul elevilor cu multe cunoștințe (unele care n'au prea mare legătură cu viața de mai târziu) nici atunci când școlarii la vacanțe ori absolvire aruncă în cine știe ce colț cărțile, ci atunci când absolvenții ei vor căuți să citească și după ce-au părăsit băncile, fiind astfel în contact permanent cu cartea. Iar învățătorul care a căutat în școala lui să desvolte gustul de citit, acela s'a achitat în mod conștiincios de menirea lui de apostol și îndrumător al poporului.

Câți însă dă importanța pe care ar trebui s'o aibă cetirea în școala primară? Câți nu consideră cetirea ca un obiect ușor, dacă nu chiar ca o dexteritate ce, ca orice dexteritate, nu merită prea multă atenție și pregătire? Și câți nu pierd foarte mult din prețiosul timp cu aritmetica și gramatica, studii care de multe ori, din

cauza metodei, fac școala așa de antipatică elevilor și care răpesc în tot timpul anului timpul destinat dexterităților? Dece? Fiindcă tradiția școlii cere ca elevul să știe mult, mai ales din aritmetică și gramatică, iar învățătorul nu face decât se conformează acestei tradiții pe care vor s'o susțină chiar organele de control prin interesul mare ce-l dă cantității cunoștințelor înmagazinate de școlari, la inspecțiile făcute și prin importanța mică ce o acordă dexterităților.

Atâta timp cât cele mai multe manuale de citire cuprind bucăți ce nu prezintă nici un interes pentru copil, iar citirea se predă așa de ușor, nu ne putem aștepta ca în ora de citire să putem forma gustul de citit în școală. El se formează atunci când se cetesc lecturi frumoase la ora de lecturi sau de povestiri săptămânală. Incercați și introduceți această oră, de preferință sâmbăta, și veți vedea cu ochii cum progresa și se dezvoltă gustul de citit al elevilor. Tot odată veți mai observa că o schimbare s'a produs în clasă ori în școală. Elevii vă vor aștepta singuri în bănci fără ca cineva să le fi dat ordin, iar în clasă va fi o tăcere mormântală. De vei uita, unul îți va aminti că azi e oră de povestiri. Povestește-le sau citește-le orice poveste, oricât de lungă, numai frumoasă să fie. Grija mare să fie la alegere. Bucățile trebuie să captiveze prin frumusețea stilului lor. Să nu uităm că lectura are și scopul de a introduce pe copil în tainele limbii materno, îmbogățindu-i vocabularul și deprinzându-l cu o exprimare corectă și frumoasă. Peste puțin timp va lua naștere și bibliotecă clasei ori a școlii, din dorința elevilor. O astfel de bibliotecă nu va mai fi, cum de multe ori este acum, o mobilă de prisos pe care praful se așterne mereu, ci izvorul ce va alina setea de citit. Foștii școlari cărora ai știut să le faci cartea dragă în cât să alerge după ea cum aleargă fluturii la lumânare, vor veni mereu și vor cere cărți. Desigur că nu va lipsi nici statul ca ei însăși să cumpere cărți și reviste de care au nevoie. Și vor cumpăra fiindcă, în majoritate, starea materială a țărânilor noastre s'a îmbunătățit și oădăjduim să se îmbunătățească din ce în ce mai mult.

Când formarea gustului de citit va intra între primele preocupări ale școlii noastre iar învățătorul va căuta prin toate mijloacele ce-i stau la dispoziție să-l desvolte și să-l întrețină cât va fi în sat ca pe un foc sacru ce nu trebuie să se stingă nici când, atunci cârciumele care dămineca și sărbătoarea sunt pline, se vor goli iar sătenii noștri vor începe să aibă și ei preocupări nobile pentru satisfacerea nevoilor sufletești: prin citit se vor destăta în

orele libere, prin cetit vor afla îndemnuri practice pentru ocupațiunile lor. Atunci broșurile de popularizare, cari acum nu se desfac, vor fi cerute ca pâinea, iar poporul nostru va intra real în hora culturii omenești.

A. NICU



## PARTEA OFICIALĂ



No. 2806—1928.

Ordinul No. 21775—1928 al Ministerului Instrucțiunii Casa școalelor și a culturii poporului Vi se comunică precum urmează spre știre și conformare :

Vă rugăm să puneți în vedere școalelor primare rurale ca în rapoartele ce adresează autorităților superioare să arate totdeauna județul în care își au sediul atât sub titulatură și în stampilă.

Altfel cererile nu le pot fi satisfăcute, neștiind unde să li se trimită răspunsul.

Oradea, la 30 Maiu 1928.

No. 2860—1928.

Se comunică în copie ord. Minist. Instr. No. 60464 ~ 1928, pentru știre și conformare :

Cu prilejul serbărilor naționale, s'a observat că unele școale particulare minoritare evreești cum și asociația cercetașilor Macabei, au defilat purtând steaguri cu culorile și emblemele sioniste.

Acest fapt constituie o manifestație tendențioasă incompatibilă cu momentul solemn în care se desfășoară și incompatibilă cu sentimentele pe care trebuie să le aibă cetățeanul român față de țară și față de legile și regulamentele ei. În consecință :

1. Toate școalele particulare minoritare de orice grad și categorie, vor fi obligate a avea steagul românesc pe care îl vor purta la orice manifestație în școală și afară de școală. 2. Se interzice complet a avea și purta un alt steag sau emblemă decât cele românești. 3. Asociațiile de cercetași, vor purta numai embleme Asociației cercetășești, alături cu steagul românesc. 4. Orice ne-supunere și călcare a acestor dispozițiuni va atrage după sine luare de măsuri disciplinare imediate și dezolvarea asociației. Dir. Gen. ss. N I. Rusu.

Oradea, la 6 Iunie 1928.

No. 2887—1928.

Ordinul No. 5755—1928 al On. Insp. școlar vi se comunică precum urmează : Domnule Revizor.

Ministerul Instrucțiunii Dir. Gen. a Inv. Particular cu ordinul No. 64600 din 23 Maiu 1928 ne comunică următoarele, pe cari le veți comunica și Dvoastră celor în drept.

Prin Art. 71 din regulamentul legii învățământului particular, se indică taxa de examen ce trebuie să plătească elevii de curs primar pregătiți în particular.

Fiindcă acest articol se aplică variat, dela o localitate la alta, făcând astfel să se încaseze taxe deosebite, avem onoare a Vă da următoarele lămuriri pe cari vă rugăm a le comunica revizoratelor școlare din regiunea Dvoastră :

1. Salariul luat ca bază de calcul pentru comunele urbane să fie salariul unui institutor cu 4 gradații și cu toate accesoriile, chirie și ajutorul familiar în cotele cele mai mari. Pentru comunele rurale să se ia ca bază salariul unui învățător definitiv cu 4 gradații și toate accesoriile.

2. Numărul de ore ce intră în calcul, să fie de 104 lunar (26 X/4.)

3. Numărul membrilor din comisiune să nu treacă de 5, cuprinzând în această cifră și pe președinte. Dir. Gen. ss. N. I. Rusu.

Oradea, la 1 Iunie 1928.

2979—1928.

Se aduce la cunoștință d-lor directori și comitetelor școlare că On. Minister, Casa Școalelor, cu ordinul No. 2690 1928 nu mai aprobă cumpărarea dulapului sanitar Lăzărescu ce se oferă școlilor în numele Casei Școalelor, de către un depozit situat în București Str. Poliției No. 9.

Oradea, la 6 Iunie 1928.

No. 2930 ---1928.

Ordinul No. 58797—1928 al On. Minister Vi se comunică, spre știre precum urmează : Domnule Revizor pentru a se răspândi și uniformiza gustul țășăturilor covoarelor, mai ales în ceea ce privește tehnica și coloritul, Ministerul recomandă albumul alcătuit de Dl. Gh. Olsevski intitulat „Covoare vechi Românești” spre a fi procurat de comitetele școlare.

Albumul se găsește la Dl. Olisovschi Sos-kiseleff No. 8, Director General ss. indiscifrabil, Subdirector indiscifrabil. ss.

Oradea, la 2 Iunie 1928.





- „Ideia“, Str. Take Ionescu 10., București.  
„Buletinul Educației Fizice“, Str. Maior Ene, București.  
„Datina“, T. Severin.  
„Suflet Românesc“, Str. Regina Elisabeta 28, Craiova.  
„Educația“, Str. Termopile 6., București.  
„Gazeta școlii“, Str. Barbu Catargiu 20., Craiova.  
„Amicul școlii“, Aiud.  
„Tribuna“, Loco.  
„Revista generală a învățământului“, București.  
„Răzeșul“, Bărlad.  
„Vlăstarul“ șc. N. I. Buzău.  
„Revista școlii“, S. Marchian, Botoșani.  
„Flamura“, Bulev. Carol 69., Craiova.  
„Voința școlii“, Piața Unirii 3., Cernăuți  
„Viața școlară“, Revizoratul școlar, Satu-Mare  
„Vestitorul“, Parcul Ștefan cel Mare, Loco.  
„Ideia“, Str. Grigore Alexandrescu 99., București.  
„Lamura“, Str. Latină 10., București.  
„Scânteia“, Liceul Petru Maior, Gherla.  
„Duminica Poporului“, Librăria Socec, Calea Victoriei 21.,  
București.  
„Școala noastră“, „Revizoratul școlar“, Zălatu.  
„Școala Someșană“, „Revizoratul școlar“, Dej.  
„Învățătorul“, Cluj, casa învățătorilor.

