

# REFORMA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN GERMANIA <sup>(1)</sup>

DE TUDOR VIANU

CUPRINSUL: Conferința școlară a Imperiului din 1919. I. Descentralismul școlii germane în trecut. — Prevederi pentru unificarea tehnică a învățământului. — Învățământul public și particular.

II. A) Învățământul intelectual, cetățenesc și profesional. — Școala unitară. 1. Trebuie să aibă o bază comună. 2. Să fie un sistem practicabil în toate direcțiile. — Școala cetățenească. Școala medie. — Școala de meserii. — Liceul. 3. Să fie un sistem care favorizează diferențierea. 4. Să fie un organism egal de valoros în toate părțile lui. — Unitatea profesiei pedagogice. 5. Să fie un organism insuflit de un spirit social comyn. — Învățământul economic și politic. — Renan și Nietzsche împotriva învățământului în democrații. — Soluția contemporană.

III. Școala vie a muncii. — Stipulările Constituției. — Distincție între principiul metodologic al muncii și lucrul manual ca obiect de predare. — Motivele școlii muncii: 1. Interiorizare. — Trăirea funcțiunilor ca conținuturi. 2. Proiecțiunea sau școala muncii în sens restrâns. — Sistemul dr. Löweneck. 3. Solidarism. — Ferme școlare. — Motivele școlii muncii.

IV. B) Învățământul profesional complimentar: 1. Cu preparație primară; a) După o activitate profesională efectivă; b) Înaintea unei activități profesionale. 2. Cu preparație secundară după o activitate profesională. — Școli gospodărești. C) Învățământul general complimentar. — Universități populare.

**R**EFORMA învățământului în Germania nu este o întreprindere terminată. Ea se găsește încă în faza de analize, discuțiuni și încercări. Nu vom avea prin urmare de referat aici asupra unei instituții încheiate, cât asupra tendințelor generale ce-și vor găsi expresiunea obiectivă în organizarea viitoare. Autoritatea germană s'a arătat preocupată de a înlesni precizarea acestor tendințe, înțelegând că inițiativa oficială n-are poate lipsi de competența specialiștilor. Și astfel, după invitația Ministerului pentru Știință, Artă și Educație publică prusian, Institutul central de educație și instrucție din Berlin convoacă o mare conferință școlară în Iunie și Octomvrie 1919. Conferința fu pregătită printr'o voluminoasă lucrare (Die Deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz) în care se trec în revistă toate chestiunile de ordin pedagogic, care puteau interesă pe participanți. Discuțiunile urmară pe secțiuni și rezultatele la care se ajunse prin majoritate de voturi, fură formulate în titluri, articole și paragrafe. Toate acestea, însoțite de rezumate ale desbaterilor, alcătuiesc conținutul unui alt volum publicat de Institutul Central din Berlin (Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen). Aceste două lucrări ne-au servit și nouă ca bază de informație de căpetenie în expunerea de mai jos. Un al treilea volum, cuprinzând rapoartele speciale ale vorbitorilor, a fost anunțat.

\* \* \*

(1) Comunicare făcută în secția sociologică a I. S. R.

Școala germană trăește sub regimul unei descentralizări aproape complete. Deși instituțiile școlare tipice, cum sunt gimnaziul umanistic, gimnaziul real, școala reală superioară ș. a. m. d. au ajuns cu timpul să se generalizeze, distribuția lor în cuprinsul Germaniei nu s'a făcut totdeauna în proporție cu numărul locuitorilor regiunii sau orașului pe care trebuiau să le deservească. Antl școlar nu erà unitar organizat. Sistemul de articulație a treptelor - varià dela provincie la provincie. Și cecece erà mai primejdios pentru consistența internă a Imperiului, diplomele și certificatele eliberate de școlile unei țări nu aveau valabilitate în țara vecină și confederată. Tipul și valabilitatea examenelor de capacitate erau și ele restrânse la întinderea unei singure provincii.

Regimul descentralizării pedagogice în Germania nu trebuie să ne surprindă. Unitatea imperiului german este un act politic tardiv ridicat pe o substructură foarte diferențiată. Alături de organele unității Imperiului, restul instituțiilor în Germania trăiau o viață proprie și solidară cu peisagiul. Prima grijă a legiuitorilor și oamenilor de școală a fost deci firesc să fi privit chestiunea unificării și centralizării sistemului de învățământ. Așa § 10 al Noului Constituții a Imperiului treceà asupra acestuia dreptul de a legiferà asupra principiilor care au să conducă învățământul. În această prevedere există și rațiunea convocării Conferinței școlare a Imperiului; sarcina ei stătea tocmai în elaborarea principiilor de care pomenește Constituția. Conferința odată adunată, atenția ei se îndreaptă tot asupra chestiunii unificării. Se stipulează astfel crearea unui oficiu de instrucție publică, central și independent, ca o dezvoltare a secțiunii școlare din Ministerul de Interne al Imperiului. Grijă unificării tehnice a învățământului dictează următoarele alte măsuri: 1. Inceperea unitară a anului școlar. 2. Durata egală a vacanțelor școlare. 3. Denumirea unitară a ramurilor, treptele și claselor. 4. Denumirea unitară a membrilor corpului didactic în raport cu pregătirea lor (dar fără intenția vreunei judecări de valoare defavorabile). 5. Unificarea și recunoașterea în întregul Imperiu a tuturor examenelor de capacitate. (Lehramtsprüfung). 6. Recunoașterea în întregul Imperiu a diplomelor și a tuturor examenelor.

Mișcată de un interes identic, Conferința consideră problema învățământului public și particular. Rezultatul desbaterilor sale cred că se poate bine rezuma în următoarea formală: Învățământul este public; când este particular el trebuie să urmeze normele învățământului public. Supus unui riguros control în ce privește programul și metodele, justa salarizare a corpului didactic, onestitatea întreprinderii și recomandându-l sprijinului financiar al Statului, învățământul particular poate deveni un auxiliar prețios al celui public. Deaceea Conferința admite principal egalizarea celor două specii și rezervă unei discuții anume precizarea condițiilor în care egalizarea poate să se producă de fapt.

În acest fel Conferința crezù să poată asigura ființa unui învățământ centralizat și unificat opus sistemului provincial din trecut, care îl mențineà în spiritul unor societăți restrânse și regionaliste. Să adăugăm îndată că prin aceasta nu se obține decât o unitate externă și în definitiv neesențială. Spiritul democrației cere însă o unitate internă. El îndeamnă de fapt să facă din învățământ un *sistem* bine și

precis articulat; și un *organism*, adică un întreg manifestându-se immanent în toate părțile lui egal de valoroase.

Cu aceasta ajungem la problema specială a școlii unitare (*Einheitsschule*). Este una dintre cele mai grele și mai insuficient înțelese. De fapt ea conține o multiplicitate de momente pe care ne-am aplicat a le distinge, legând de fiecare punct în parte chestiunile respective de organizare și metodă. Prin aceasta nu ne mai ținem de ordinea publicației Institutului Central; dar credem să obținem o expunere mai științifică.

Înainte de toate ținem să observăm că chestiunile luate în discuție de Conferință s'ar putea grupă și distribui printre aceste trei categorii mai largi: a) Invățământul intelectual, cetățenesc și profesional; b) Invățământul profesional complementar; c) Invățământul general complementar. Școala unitară privește numai prima categorie.

Iată acum momentele pe care am crezut a le putea distinge în ideea școlii unitare:

1. Școala unitară trebuie să aibă o bază comună. Invățământul german nu o are. Așa numitele «*Volksschulen*», «*Vorschulen*», «*deutsche Schulen*», etc., păstrau încă toate marca originii lor și, pregătind pentru una sau alta din treptele următoare de învățământ, împiedecau ascensiunea școlară a copilului după indicațiile diferențiale ale creșterii lui și contribuiau la menținerea contrastelor sociale. O statistică din 1916 — 1917 arată în populația școlară a ziselor «*Vorschulen*», care pregătesc pentru trecerea în gimnaziu, un procent de 25% de copii venind din familii de titrați academici, ofițeri și fabricanți și numai 2,3% copii de lucrători. (E. Witte, *Die Einheitsschule*, München 1922, p. 23). Sub regimul votului universal o asemenea stare de lucruri devenise intolerabilă. Școala comună de bază trebuia creată. Ei nu îi aparține grădina de copii, care este considerată ca un adjutant al educației în familie, care nu este obligatorie și care este recomandată mai ales pentru regiunile unde femeia merge în fabrică, pentru regiunile industriale. Școala de bază va avea cel mult o preclasă pentru copiii întârziți. S'a preconizat o școală de bază cu patru clase și eventual cu o suprastructură de alte două sau patru clase; în care caz ultimele trei vor avea și o secțiune pentru copiii dotați. Scopul școlii comune de bază este furnizarea cunoștințelor elementare necesare fiecărui individ și sporirea sentimentului solidarității sociale prin întrunirea tuturor claselor societății în mijlocul ei.

2. Școala unitară trebuie să fie un sistem practicabil în toate direcțiile. Din școala comună de bază (*Grundschule*) se poate trece, după aptitudini, în școala cetățenească (*Bürgerschule*) menită să dea o îndrumare mai mult profesională sau în școala medie (*Mittelschule*) pentru o îndrumare mai mult teoretică. Continuarea firească a școlii cetățenești o constituie școala de meserii (*Berufsschule*). Ea poate primi și elemente din școala medie căroră le stă deschis și Liceul (*Oberschule*). Așadar drumul elementelor dela școala teoretică medie către școala de meserii este deschis; nu însă și drumul elementelor din școala cetățenească spre liceu. O măsură care solicită îndrumarea profesională. Cu toate acestea Conferința a acordat ușurințe absolvenților școlilor de meserii sau speciale (despre acestea ne vom ocupa cu ocazia înv-

tământului profesional complementar) spre a putea audiã și chiar a se înscrie ca studenți ordinari la Universități și Școli superioare.

3. *Școala unitară trebuie să fie un sistem care favorizează diferențierea.* Acest imperativ este în parte cuprins în cele formulate mai înainte. Am văzut că în cazul unei școli comune de bază cu o suprastructură de patru clase, s'a propus ca ultimelor trei să li se afecteze o secție pentru copiii dotați <sup>2)</sup>). Ideea unei școli unitare ca sistem practicabil în toate direcțiile răspunde la rândul ei faptului psihologic că înclinarea diferențială a insului poate apărea mai curând sau mai târziu. Astfel un elev angajat într'o direcție poate să-și schimbe la orice etapă orientarea în conformitate cu progresul diferențierii sale. În sfârșit s'a prevăzut că orice înclinație manifestă pentru arte, știință sau tehnică trebuie luată în considerare în cuprinsul treptelor superioare ale fiecărei ramuri de învățământ. Se vor sporii orele săptămânale ale materiilor pentru care elevul dovedește un interes mai pronunțat și se va reduce numărul orelor pentru specialitatea care îl interesează mai puțin; rezultatele muncii elevului în domeniul său de înclinație vor intra în prețuirea sa totală.

4. *Școala unitară trebuie să fie un organism egal de valoros în toate părțile lui.* Pedagogii germani cred că adâncirea diferenței specifice realizează în viața individului maximul de umanitate. Deaceia trebuie împiedecată tendința de devalorificare a unora din ramurile de învățământ în favoarea altora, ca de p. a școlii cetățenești în favoarea gimnaziului. Toate ramurile de învățământ trebuiesc socotite ca egal de valoroase. În legătură cu aceasta se formulează ideea profesiunii (Berufsstand) unitare a profesorilor de toate categoriile. Ea își capătă îndreptățirea din egala pregătire a tuturor membrilor corpului didactic. Aceasta la rândul ei se împarte între pregătirea științifică, artistică sau tehnică specială și pregătirea general-pedagogică; amândouă în cadrul unei școli superioare și al unui Institut de Pedagogie. Numai profesorii școlilor superioare și măștrii școlilor profesionale complementare sunt scutiți de pregătirea generală pedagogică.

5. *Școala unitară trebuie să fie un organism însuflețit de un spirit social comun.* Elementele de drept constituțional și administrativ și de economie politică pe care Conferința le prevede pentru ultima clasă a fiecărei ramuri de învățământ răspund numai în parte acestei nevoi. Informații despre procesele Statului și ale economiei le vor primi elevii în legătură cu fiecare materie de învățământ și în fiecare clasă. E un învățământ difuz; o atmosferă care învâluie și circulă printre toate specialitățile.

Între aceste cinci puncte credem să fi împărțit bine multiplicitatea momentelor care intră în ideea școlii unitare.

(1) În această ordine de idei trebuie amintit și felul în care școala de bază este organizată în așa numitul «Manheimer System»: 1. Secție princip. 1<sup>a</sup> pentru copiii normali; 2. Pentru sub-normali; 3. Pentru anormali; 4. Pentru supranormali: a) Subsecție de pregătire pentru treptele superioare în al treilea și al patrulea an școlar; b) Subsecție cu o limbă străină și cu programul școlii cetățenești; 5. Pentru copii normali cari aud greu; 6. Preclasă pentru copiii ușor înapoiați la vârsta școlară. Detalii în Sickinger: Arbeitsunterricht, etc. Leipzig, 1920 și Witte, op. cit. pag. 35 și urm.

Să spunem că școala unitară ne apare ca un rezultat chemat de spiritul democrației. Ne găsim în fața unei soluții fericite. Eră o temere care neliniștește conștiințele conducătorilor intelectuali de acum patruzeci-cincizeci de ani ca nu cumva extensiunea învățământului să pericliteze concentrarea lui. Pe la 1870 când în întreaga lume se discută chestiunea obligativității învățământului primar, Renan, întrebând de Brandes, se exprimă în termeni violenți împotriva lui. Există teama ca din împrăștierea silnică a bunurilor culturii să nu rezulte un efect uriaș și grotesc de superficialitate și prost gust semidoct. «E convingerea mea nestrămutată, spunea Renan, că învățământul elementar constituie pur și simplu un rău. Ce poate fi un om care știe să scrie și să citească, adică un om care nu știe decât să scrie și să citească? Dați oamenilor dacă puteți cincisprezece, douăzeci de ani de învățământ, sau nu le dați nimic! Ceeace se găsește între aceste două extreme e departe de a-i face mai inteligenți și nu face dimpotrivă decât să distrugă spontaneitatea naturii lor, instinctul, bunul lor simț înăscut și să le dea o urâcioasă nerăbdare». (G. Brandes, *Essais choisis*, trad. fr. p. 46). Din aceeaș vreme Fr. Nietzsche ne-a lăsat un document foarte important pentru înțelegerea tendințelor pedagogice ale vremii. Este de mirare că n'au găsit o răspândire mai largă în cercurile specialiste paginile postume care reproduc cele cinci conferințe pe care Nietzsche le ținut la Basel, din Ianuarie până în Martie 1872. Nietzsche reprezintă acolo punctul de vedere al unei violente selecțiuni aristocratice. Încă în micul studiu preparator pe care îl scrie către sfârșitul anului 1871, el rezumă astfel, polemizând, înclinările învățământului democratic: «Două sunt curentele opuse, în acțiunea lor deopotrivă de stricăcioase și în rezultatele lor perfect coincidente, care domină astăzi instituturile noastre de cultură, originar ridicate pe temelii felurite: mai întâiu tendința către o cât mai mare *extensiune a instrucției* și apoi tendința de *micșorare și slăbire a celeiaș*. În virtutea primei tendințe instrucția trebuie purtată în cercuri cât mai largi, în sensul celei de a doua să renunțe la scopurile ei personale și să se subordoneze unei alte forme de viață, și anume Statului». Împotriva acestei primejdii, Nietzsche solicită «tendința către *îngrădirea și concentrarea* instrucției, ca un pendant al marelui ei extensiu și tendința de *întărire și autonomie* a instrucției, ca pendant al micșorării ei». (Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten, Werke, Taschen Ausgabe, vol. I., p. 277). Ca și în alte privințe desvoltarea școlii moderne merse împotriva ideilor lui Nietzsche. Principiul obligativității învățământului elementar, care îl supără în asemenea măsură pe Renan, învinse în cele din urmă. Reforma învățământului în Germania consacră pe deasupra și obligativitatea învățământului profesional complementar. Dependența școlii în Stat face parte dintre vederile cele mai însemnate ale reformei. Inițiativa școlii unitare este tocmai actul care trece în mod definitiv școala printre funcțiunile Statului democratic. Ea este însă și mijlocul care neutralizează primejdia reală a superficialității prin extensivitate. Ținând seamă de diferența inițială a insului care se instruește sau întâmpinând cu bunăvoință progresul diferențierii sale, școala unitară evită efectul de inadaptare pe care îl condamnăm de fapt în semidoctism. Ea îndeamnă către profesiuni sau către cunoaștere și trece cu înmlădiere dela o ramură la alta a învățământului. În locul selecțiunii disprețuitoare sau violente

cu care un Nietzsche sau Renan socoteau a se putea autoriza, școala unitară nu face decât să prepare condițiunile unei selecțiuni firești și dovedește odată cu aceasta un simț mai delicat pentru misterul variat al vieții.

\* \* \*

Cele spuse până acum nu epuizează conținutul reformei școlare în Germania. Poate că în spiritul general care va străbate sistemul și organismul școlar pe care îl schițarăm până acum stă originalitatea întreprinderii ce se încearcă. E vorba de școala *vie a muncii*. Dar tocmai aci Conferința ajunsese la cele mai puține precizări. Constituția Imperiului formulează în această privință principiul: «Învățământul muncii este materie regulată de predare pentru toate școlile» (Arbeitsunterricht ist ordentlicher Lehrgegenstand in allen Schulen). Școala muncii înseamnă însă mai mult decât o materie manuală de învățământ. De aceea Conferința adoptă pe lângă principiul consacrat prin Constituție ideea de ordin mai mult metodologic, și anume: «Învățământul productiv (das schaffende Lernen) este baza predării». Dacă în această ultimă privință debaterile Conferinței au fost cupioase, ne surprinde în schimb repeziciunea cu care s'a trecut peste organizarea învățământului manual în școli. Conferința se mulțumește să enumere speciile posibile de lucru manual: cioplire, pictură, desen, țesătorie, cartonărie, fierărie, grădinărie, gospodărie, îngrijirea copiilor, etc., rezervând unei discuții aparte distribuția tuturor acestor activități între ramurile și treptele de învățământ. Cititorul nu și-ar putea face nici o idee despre modalitățile organizării școlii muncii dacă nu i-ar veni în ajutor excelenta contribuție pe care dr. Max Löweneck o iscălește în volumul preparator al Conferinței. Se pare că debaterile dela Institutul Central, reacționând astfel împotriva accepțiunii unilaterale care figurează în Constituție, au căutat mai ales să stabilească întinderea domeniului ideii de muncă în învățământ. Analiza se impune și aici. Iată așadar momentele felurite pe care am crezut a le putea deosebi în concepțiunea școlii vie a muncii:

I. *Interiorizare*. Fiecare moment al învățământului trebuie să devină un prilej de interiorizare. Am căutat să formulăm în chipul următor această subtilă vedere, pe care în cuprinsul Conferinței o reprezintă grupul «reformatorilor hotărâți» (die entschienenen, Schulreformer) în frunte cu Paul Oestreich: Învățământul pune în activitate întregul mănunchiu de funcțiuni care alcătuiesc viața individului. *Este vorba de a transforma fiecare funcțiune într'un conținut de conștiință*. După cum se vede, întrebuițăm vechea distincțiune scolastică dintre *act și conținut*. Este vorba de a trăi actele ca conținuturi! Funcțiunile corpului tineresc, judecata științifică, impulsunile morale, toate funcțiunile unei animalități generoase și ale unei spiritualități înalte trebuiesc oarecum oprite de un moment dat din repede lor devenire și trăite încă odată ca stări devenite. De fapt omul care face d. p. o faptă bună nu realizează o valoare morală decât în măsura în care își retrăește fapta ca stare. Fapta pornește din suflet, dar valoarea apare numai când sufletul o întoarce în sine. Orice valoare răsare dintr'un proces de resubiectivare. (cp. R. Müller-Freinfels,

Philosophie der Individualität, Leipzig, 1921). Astfel cu toate ocaziile și pentru toate funcțiunile, școala vie vrea să sporească domeniul valorilor. Este o muncă intensivă.

2. Opunem interiorizării, *proecțiunea*. Activitatea proectivă se confundă cu școala muncii în sens restrâns. Dar și aici avem de distins între a) principiul muncii ca mijloc de intuire și b) munca manuală ca materie de învățământ. Căci este evident că nu toate speciile de activitate pe care le enumeră Conferința sunt potrivite pentru toate ramurile și treptele școlii. Apoi printre speciile înșirate sunt unele care nu pot fi organizate decât ca materie separată de predare și altele care pot fi puse în legătură cu materiile învățământului teoretic. Organizarea muncii în școli trebuie să țină seamă de îndoita ei funcțiune. Expunerea lui Löweneck prezintă în această privință o modalitate rațională. Ea urmărește dezvoltarea spiritului copilului dela cunoașterea logică a lumii apropiate peste precizarea formelor intuiției către stăpânirea naturii prin tehnică. Școala primește copilul în momentul când unei curiozități nesățioase pentru lucrurile naturii i se întovărășește o neliniștită activitate a simțurilor. Este o vârstă de experimente, de descoperiri și de organizare a reflexelor. În acest moment copilul trebuie să dezvolte în sine un sistem logic de noțiuni, suprapune diversității lucrurilor naturii. Școala vie a muncii exprimă dezideratul ca stăpânirea logică a lucrurilor să crească din însăși tendința activă a vârstei. Astfel pe lângă o prezentare cât mai completă a obiectelor prin interesarea tuturor simțurilor, prin ieșiri în natură, copilul este încurajat la imitarea lor, mai întâi în relief, prin frământări în lut sau plastilină, apoi la descrierea lor în plan prin colaționare de bucăți colorate de hârtie, apoi prin desemn colorat și alb pentru a ajunge la scriere. Semnul logic, cuvântul, apare astfel ca sublimarea unui proces sensibil-activ. Cam dela al treilea an școlar înainte interesul se mută asupra precizării formelor intuiției în sens kantian). Se recomandă măsurători, reduceri la scară, construire de forme geometrice, etc. Mai departe descrieri în lut sau plastilină și de ordin mai mult conceptual, al unor realități geografice sau din științele naturii. Școala vie a muncii se recomandă la această fază și în cea precedentă mai ales ca un mijloc de intuire. Abia în al șaptelea și al optulea an de învățământ și în special în ramurile unde se formează viitorii profesioniști, școala muncii capătă organizarea unei materii separate de predare. De unde până aci scopul ei eră intuirea, ea devine acum realmente constructivă. Sintetizând oarecum momentele precedente, ea folosește cunoștința lumii concrete alături de stăpânirea formelor intuiției și tinde la aplicarea conceptelor și legilor. Se deprinde mai întâi mânuirea instrumentelor de lucru, sfredel, ciocan, clește, etc.; se procedează apoi la lucrări în lemn în legătură cu desemnul proiectiv (geometrie-descriptivă) și la construcții de aparate pentru aplicarea legilor fizice. Aparatul și mașina, considerate ca materiale brute plasticizate în vederea realizării unui concept sau a unei legi, este tocmai ocaziunea care permite îmbinarea și dezvoltarea însușirilor dobândite în fazele anterioare. În sfârșit în clasele superioare ale învățământului secundar, școala muncii capătă din nou o valoare mai mult intuitivă. Ea folosește matematicii, șt. naturale, fizicii, chimiei, etc. Elevii vor fi puși la măsurători, cântăriri, citiri la aparate, determinarea centrului de gravitate, a

greutății specifice, a punctului de topire și fierbere, presiunea gazelor, direcția curenților ș. a. m. d. În genere predarea tuturor materiilor se va face pe baza solicitării active a elevului. Totul va lua caracterul unei cercetări personale și pe cât e cu putință va fi legat cu senzații motorice.

3. *Solidarism*. Școala muncii are și un scop social. Ea sporește dragostea și înțelegerea pentru omul muncitor. În ateliere și laboratorii crește sentimentul de solidaritate al comunității școlare. Munca are mai departe o latură imanent socială. Oricare ar fi egoismul insului, întrucât muncește, el se integrează scopurilor societății. Nu există muncă egoistă; există numai muncă solidaristă. În sfârșit, deprinderea de a realiza, cu precizie și acuratețe, dezvoltă îndemânarea și stăruința: țaria caracterului.

Să amintim aici și recomandările Conferinței pentru crearea unor ferme școlare. Acestea nu sunt institute neatârinate; ele intră în planul general al școlii unitare. Năzuiesc însă o îmbinare dintre forțele educative ale casei părintești și ale căminului școlar sătesc (Landschulheim) și au prin urmare să-și organizeze programul de învățământ și lucru din complexul condițiilor vii în care există.

Omul pe care școala vie a muncii îl crează va fi agentul civilizației tehnice a Occidentului. Să ne gândim numai că în această școală, școlarul cel mai bun nu va fi acela care dovedește cea mai bună predispoziție și aplicație intelectuală, ci unul care unește dexteritatea cu cea mai îndelungă stăruință în lucru. Deasemenea școala nu va căuta într'atâta să sporească informația și apetitul de cunoaștere al ucenicului său, cât să organizeze în el reflexe sigure și să-i stimuleze ingeniozitatea practică. Căci din acest ucenic ea nu vrea să obție nici un diletant al culturii generale, dar nici nu cercetător închis în cabinetul său de lucru și nici un funcționar subordonat și fără inițiativă. Școala muncii vrea să croască o ființă eminentemente constructivă, practică, silitoare, îndeplinind cu seriozitate funcțiunile la care îl destinează înclinația sa specifică. Rolul său omenesc se va îndeplini astfel în cadrul economiei generale a societății; drept care i se sădește în suflet deprinderea la faptă, spiritul camaraderiei profesionale și iubirea pentru masele muncitoare ale poporului. Există însă în om o tendință de compensație individuală care crește în raport direct cu mobilizarea psihică a insului la munca totală a societății. Conferința școlară a Imperiului se arată și ea preocupată ca după ce a asigurat condițiile unei educații practice și sociale, să răspundă și acestor cerințe intime ale sufletului. După specializare, completare. Ne rămâne așa dar să spunem câteva cuvinte despre școala extensivă.

\* \* \*

Sub numele de *școală extensivă*, înțelegem: 1. Invățământul profesional complementar. 2. Invățământul general complementar. Deși în ce privește prima categorie ținta ei ar părea că stă exclusiv în întregirea și adâncirea instrucției profesionale, Conferința trece printre scopurile ei și «solicitarea tendințelor de cultură generală». Din învățământul profesional complementar fac parte: 1. Școlile speciale care presupun o pregătire primară. Și printre acestea a) unele care au loc înaintea acti-



vității profesionale: școli de ucenici, de comerț, de menaj; b) altele care sunt vizitate de tineri după un an oarecare de activitate profesională: școli pentru mecanici, de construcții, de țesătorie, etc. 2. Printre școlile speciale care presupun o pregătire secundar-reală ne interesează aici numai acelea cari sunt precedate de o activitate profesională efectivă: școli superioare de construcțiuni de mașini, de țesătorie, de agronomie, etc. Tinerii așadar cari, fie că nu pot să urmeze cursurile unei școli secundare, fie că greutatea vieții i-au angajat într-o profesiune înainte de a se fi putut desăvârși într-o școală de meserii sau într-o școală tehnică superioară, vin aici pentru a se completa atât în sens special, cât și în sens cultural general. Învățământul profesional complementar trebuie astfel conceput ca un corectiv adus nedreptăților sociale. Este prin excelență o instituție a maselor muncitorești.

În învățământul profesional complementar, intră și așa numitele școli gospodărești sau economice (Wirtschaftschulen) destinate indivizilor de ambe sexe între douăzeci și treizeci și cinci de ani cu pregătire primară. Se predă economie politică, contabilitate și administrație, literatură și istorie, etc.; iar ca materii facultative, stenografie, stenotipie, o limbă străină ș. a. m. d. Școli prin urmare pentru funcționarii din întreprinderile comerciale și industriale și create mai mult în vederea unei desăvârșiri profesionale și cetățenești. Cultura generală este neapărat și ea reprezentată; câmpul ei propriu trebuie căutat însă în învățământul general complementar, în Universitățile populare.

Universitatea populară este întregirea de fapt a școlii unitare. Cei cari au fost odată împreună în școala de bază se reintâlnesc aici. Alcătuirea unei clase universitare nu se mai desvoltă însă din raportul tipic al unui conferențiar cu auditoriul său. Nu mai avem de a face cu cursuri în care vine cine vrea și reține ce poate. O clasă a Universității populare este o comunitate de lucru strânsă în jurul unei biblioteci și condusă de un profesor, care trebuie să fie un adevărat îndrumător. Problemele pe care le vor lua în cercetare aceste grupări nu vor fi organizate într'un program rigid, ci vor rezultă din nevoile vie ale membrilor grupului. În discuție și cercetare, știința va căuta să aducă sfat și limpezire neliniștilor sufletului. La capătul acestor efortări, Universitatea populară vrea să organizeze în adepții ei un complex organic de doctrină și atitudine etică, «Weltanschauung». Ea trebuie să formeze acea elită de câteva sute de oameni în mijlocul mulțimii imense a poporului care, după părerea unui Jacob Burckhardt și Nietzsche, pot fi lucrătorii unei Renașteri, *ai marci prefa-ceri, der grossen Wandlung*, cum spune, inspirat de o îndepărtată nostalgie socială, reformatorul german.

## A D A U S

Dela data conferințelor ținute la Institutul Central din Berlin, puține din principiile stabilite acolo, au găsit și o realizare practică. Chiar atunci când s'a pășit pe calea înfăptuirilor, au apărut îndată și mijloacele menite să țină în loc o evoluție care nu putea fi pe placul tuturor elementelor politice. Primul punct de program, la a cărui realizare practică s'au gândit reformatorii școlari, privește problema școlii comune

de bază. Astfel, legea din 28 Aprilie 1920 (Grundschulgesetz) stabilește școala comună de bază pentru primii patru ani de școlaritate și cu un program care cuprinde limba germană, religia, învățământul local (Heimatkunde), instrucția civică și munca manuală. La 4 Maiu 1923, Statele publică și regulamentul acestei legi. Cu legea din 28 Aprilie, problema nu eră încă rezolvată, pentrucă o dispoziție specială a legii admite educația în familie sau într'un «mediu familiar». Autorizându-se dela această dispoziție, luară ființă o mulțime de institute private cu destinația să adăpostească copiii proveniți din clasele așa numite «aristocratice». Pentrucă abuzul eră evident, o ordonanță din Ianuarie 1923 interzise institutelor private familiare să mai primească noi elevi; ele urmează deci să dispară de îndată ce ultimul elev înscris le va părăsi. Principiul școlii unice mai suferi și o altă atingere prin legea din 3 Aprilie 1925 care prevede că un școlar bine înzestrat poate, cu consimțământul institutorului și cu autorizația administrației școlare, să părăsească școala de bază chiar numai după trei ani de școlaritate, pentru a se înscrie într'o școală secundară. Un regulament federal din Maiu 1923 transformă învățământul public în spiritul școlii active, dar despre o aplicație unitară a acestui regulament nu poate fi încă vorba. Un Minister federal al Instrucției Publice nu s'a creat încă.

Cea mai serioasă dintre piedicile care se opun reformei școlare provine însă din pricina învățământului confesional. Spiritul laic al partidelor de stânga intră pe această chestie într'un irezolvabil conflict cu tendințele reprezentate de partidele centrului și ale dreptei. Conflicte deasemenea natură au zădărnicit până acum două încercări de legiferare și ele au îndreptățit pe un publicist german, d-l H. Schulz, secretar de Stat în Ministerul de Interne al Imperiului, să caracterizeze drept un adevărat «calvar», drumul pe care a fost menită să înainteze până acum, legislația școlară (1). Iată în scurt elementele și peripețiile acestui conflict.

Constituția germană prevede la art. 146, al. 2, crecea «după cererea părinților de familie (Erziehungsberechtigte), școli populare conforme credințelor sau concepțiilor lor despre lume, în măsură în care prin aceasta, o școlaritate bine organizată, în sensul alineatului prim, nu s'ar găsi stânjenită. Voința părinților de familie trebuie să fie, în limita posibilităților, luată în considerație...». Pe de altă parte la art. 146 al. 1, Constituția prevede că «învățământul religiei face parte din programul ordinar al școlilor, cu excepțiunea școlilor neconfesionale». Urmărind dezvoltarea acestor dispoziții se produse în 1921, proiectul de lege al Ministrului de Interne Koch.

Proiectul Koch prevede trei categorii de școli populare (Volksschulen): 1. Acelea pe care le numește «Gemeinschaftsschulen» și care stau deschise tuturor școlarilor, în care religia este obiect de învățământ în sensul art. 149, al. 1 din Constituție. 2. Școli confesionale, destinate mai ales școlarilor de o anumită confesiune, accesibile cu toate acestea școlarilor de orice confesiune, dar în care corpul didactic trebuie să aparțină numai unei singure confesiuni. 3. În sfârșit, școlile laice (Weltliche- oder Weltanschauungsschulen), în care învățământul religiei este exclus și confesiunea elevilor și institutorilor rămâne indiferentă.

(1) Vezi: H. Schulz, Der Leidensweg des Reichsschulgesetzes, Berlin, 1926.

Proiectul Koch nu mulțumii elementele radicale. Existența școlilor confesionale răspunde ce e drept prevederii constituționale, dar, întrucât ele urmau pe de o parte să fie deservite de institutori confesionali, iar pe de altă parte erau accesibile școlărilor de orice confesiune, apareă temerea înrădăcinării unei influențe care întrecea prevederea Constituției. Opoziția de care proiectul Koch se izbi în Reichstag, făcù imposibilă votarea lui.

În 1925, Ministrul de Interne Schiele prezintă Reichstagului un al doilea proiect de lege în chetiunea desvoltării art. 146 al. 2 din Constituția Imperiului. Proiectul Schiele a fost însă judecat cu mult mai puțin liberal decât proiectul anterior și soarta lui nu fu mai bună.

În adevăr, proiectul Schiele prevede numai două categorii de școli, și anume: 1. Școli confesionale, create pentru școlari de o anumită confesiune, accesibile totuș oricăror școlari și cu corp didactic confesional; 2. Școli inspirate de o anumită concepție despre lume (Weltanschauungsschulen), pentru școlari proveniți din cercuri însuflețite de aceeaș concepție despre lume, sau pentru oricare alții, dar cu un corp didactic inspirat de concepția despre lume pentru care școala a fost hotărâtă.

Proiectul Schiele a fost judecat drept mult mai puțin liberal, pentru că alături de măsurile relative la școlile confesionale, pe care le păstrează întocmai dela proiectul anterior, preconizează un adaus de măsuri menite să favorizeze niște cercuri sociale a căror realitate nimeni nu putea s'o identifice. Ce înseamnă în adevăr cercuri sociale inspirate de o anumită concepție despre lume? Toleranța proiectului Schiele se îndreptă deci către niște realități iluzorii; măsurile lui rămâneau să favorizeze de fapt numai întreprinderile școlare confesionale. Așă numitele «Weltanschauungsschulen» sunt arătate de Schulz drept niște «producte artificiale făcute de niște juriști depărtați de realitățile vieții și în spatele cărora nu stă niciun cerc al poporului german și nimeni nu le dorește». Pentru aceste înjghebări, comentarul lui Schulz nu găsește decât accente de sarcasm.

Aceasta este situația reformei școlare în Germania, după ultimele relațiuni pe care le-am putut culege. Conturul său este încă departe de a fi încheat. Lucrarea se găsește încă în stadiul desbaterilor. Dar atâtea idei noi, atâtea tendințe servite de o pasiune uneori exclusivă, oferă aceluia care le ia în cercetare un tablou variat și demn de a reține.