

TALENTUM

Colecția *Talentum* este coordonată de Carmen Crețu.

Cartea este editată cu sprijinul grantului CNCSIS-D204 în cadrul programului de Masterat în domeniul Politicilor educaționale organizat de Facultatea de Psihologie și Științele Educației a Universității „Al.I. Cuza” din Iași.

www.polirom.ro

© 2003 by Editura POLIROM pentru prezenta ediție

Editura POLIROM

Iași, B-dul Copou nr. 4, P.O. BOX 266, 6600

București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33; O.P. 37, P.O. BOX 1-728, 70700

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României :

BÂRSĂNESCU, ȘTEFAN

Politica culturii în România contemporană: studiu de pedagogie / Ștefan Bârsănescu ; pref. de Carmen Crețu ; cuv. înainte de George Văideanu. Ed. a 2-a. – Iași : Polirom, 2003

288 p. ; 24 cm (Talentum)

ISBN: 973-681-140-9

I. Crețu, Carmen (pref.)

II. Văideanu, George (pref.)

008(498)

Printed in ROMANIA

Ștefan Bârsănescu

**POLITICA CULTURII
în România contemporană**

Studiu de pedagogie

– ediția a II-a –

Prefață de Carmen Crețu
Cuvânt înainte de George Văideanu

POLIROM
2003

Notă : prezenta ediție reia integral textul apărut în 1937 – Ștefan Bârsănescu, *Politica culturii în România contemporană. Studiu de pedagogie*, Tipografia concesionară Alexandru A. Țerek, Iași. Intervențiile operate au fost minime, acestea vizând în primul rând apropierea de normele actuale ortografice, ortoepice și de punctuație ale limbii române.

Cuprins

<i>Considerații peste vremuri</i> (prof. univ. dr. Carmen Crețu)	9
<i>Biobibliografie</i>	17
Ștefan Bârsănescu, așa cum l-am cunoscut (prof. univ. dr. George Văideanu)	17
Activitatea publicistică a lui Ștefan Bârsănescu (cărți, studii și articole publicate în România, studii și articole publicate în străinătate) (asist. univ. Nicoleta Popa)	18
<i>Prefață</i>	25

INTRODUCERE

Capitolul I	
Problema	33
Capitolul II	
Obiectul lucrării	36
Capitolul III	
Izvoarele	43

SPIRITUL GENERAL AL POLITICII CULTURII DUPĂ CONSTITUȚIE

Capitolul I	
Spiritul general al politicii culturii în Constituție	51
Capitolul II	
Politica educației în Constituție	68
a) Învățământul	69
b) Principiile învățământului	70
α) Principiul libertății	70
β) Principiul obligativității	78
γ) Gratuitatea învățământului	83

Capitolul III	
Politica creației culturii în Constituție	87
Capitolul IV	
Politica propagării culturii în Constituție	101
Capitolul V	
Spiritul politicii culturii la gânditorii români	110
Concluzie	127

ORGANIZAREA CULTURII

Introducere	131
A. ORGANIZAREA CENTRALĂ A POLITICII CULTURII	135
Capitolul I	
Ministerul Educației Naționale	136
Capitolul II	
Organizarea centrală a culturii la gânditorii români	148
B. ORGANIZAREA INSTITUȚIONALĂ A CULTURII	157
Introducere	158
Capitolul I	
Instituțiile de educație	159
α) Școala	159
§. Școala primară	161
§. Școala secundară și superioară	173
1. <i>Liceul</i>	173
2. <i>Școala normală</i>	186
3. <i>Seminarul (Liceul teologic)</i>	197
4. <i>Școlile profesionale</i>	201
5. <i>Universitatea</i>	207
β) Institute de educație pentru tineret	216
γ) Instituțiile pentru educarea adulților	222
Capitolul II	
Instituții pentru creația culturii	223
Capitolul III	
Instituții pentru propagarea culturii	228
Concluzie	231

TEHNICA POLITICII CULTURII

Introducere	235
Capitolul I	
Tehnica politicii educației	237
α) Educația	237
β) Formele de educație	240
γ) Comunitatea de educație	242
1. Corpul didactic	243
2. Școlarul	245
3. Școala	247
4. Ordinea școlară	248
δ) Mijloace de educație	249
1. Programele analitice	249
2. Obiectele de studiu	251
3. Metodele	261
4. Manualele școlare	262
Capitolul II	
Tehnica creației culturii	265
Capitolul III	
Tehnica propagării culturii	267
Capitolul IV	
Tehnica politicii culturii în publicistica românească	269
a) Presa	269
b) Revistele	270
c) Studiile	272

CONCLUZIE

Concluzie	275
Capitolul I	
Caracterele politicii culturii în România contemporană	276
Capitolul II	
Gânditorii români și politica culturii	281
<i>Indice de nume proprii</i>	283

Considerații peste vremuri

Ștefan Bârsănescu este, incontestabil, prin *Politica culturii în România contemporană*, 1937, întemeietorul politicii educației ca domeniu de cercetare al științelor educației în spațiul academic românesc și unul dintre primii teoreticieni și metodologi ai domeniului în lume. Desigur, au mai existat abordări teoretice ale câmpului politic în România anterior cărții lui Bârsănescu, unele dintre ele fiind de notorietate pe plan filosofic, istoric sau sociologic. Totuși, foarte puține s-au centrat pe fenomenul educațional. Nici una dintre ele nu a dezvoltat un discurs pedagogic specializat. De fapt, lucrarea lui Ștefan Bârsănescu ne aduce în față primul tratat românesc de politică educațională elaborat pe baza unor demersuri teoretice și metodologice specifice pedagogiei. Altfel spus, recunoaștem în această carte începuturile constituirii epistemologice a politicii educaționale ca disciplină preponderent pedagogică. Demersul pedagogului ieșean este cu atât mai meritoriu cu cât se înscrie, în același timp, și printre primele contribuții de analiză pedagogică a politicilor educaționale din lume. Acest fapt vorbește, prin el însuși, despre valoarea cercetării românești interbelice și semnifică o racordare a acesteia la preocupările tematice de avangardă pentru timpul respectiv.

Autorul tratează politica educației în contextul mai amplu al politicii culturii, pe care o definește ca fiind „**grija statelor pentru declanșarea forțelor spirituale ale popoarelor și pentru mărirea nelimitată a patrimoniului cultural**” (p. 33). În viziunea sa, politicile educației pot fi „mari” sau „mici”, după **criteriul judecăților istorice**. Pentru ca o politică a culturii și implicit a educației să fie mare, ea trebuie să îndeplinească trei condiții :

„**Extensivitatea** dovedește o politică larg cuprinzătoare, care să cheme la cultură – la educație, creație și propagarea culturii – toate straturile sociale, tot poporul. O asemenea politică învinge egoismul de clasă și rang social, care adesea nu se mărginește numai la posedarea bunurilor materiale. **Intensitatea** unei politici culturale se probează prin elan și profunzime. Elan înseamnă acțiune înflăcărată și sinceră ; iar profunzime : depărtarea de superficialitate, de mască, de fațadă, de «pojghiță». **Varietatea** o înțelegem aici ca lipsă de unilateralitate. Politica culturii trebuie să evite orientarea spiritelor către o singură valoare ; ea trebuie să cultive întreaga tablă de valori, de la utilitate și până la sfințenie. (...) Politica culturală e variată când deviza ei e nu monopolul unei singure valori, ci concurența tuturor” (p. 42).

Resemnificate prin codul de relevanță al momentului românesc contemporan, aceste trei criterii de evaluare ne provoacă acum, după 66 de ani de la formularea lor de către Ștefan Bârsănescu și după aproape tot atâția ani de înstrăinare, la scară națională, de spiritul democrației politicii educaționale europene, să ne întrebăm : de fapt, acum, în 2003, în România, avem o politică a educației mare sau mică ?

O analiză contemporană a cărții, beneficiind de obiectivitate prin distanțare în timp și de acumulările cercetării pedagogice și politologice, ilustrează, în viziunea noastră, trei contribuții originale semnificative : **modelul teoretic, modelul metodologic și modelul deontologic de analiză a politicii educației**.

Modelul teoretic

Deși nicăieri în această carte autorul nu pretinde a fi elaborat un model teoretic de analiză a politicii culturii sau educației, pedagogul român contemporan poate descoperi, analizând lucrarea prin comparație cu modelele teoretice elaborate în ultimii 50 de ani în lume, din diferite perspective disciplinare și interdisciplinare, o paradigmă distinctă, pe care suntem tentați să o denumim, cu înseși cuvintele autorului, „**chemarea în instanța pedagogiei a politicii culturii**”. Atuurile originalității paradigmei sale sunt: sensul larg, filosofic, conferit conceptului de „politica culturii”, includerea politicii educației în sfera semantică a acestuia, ca formă de obiectivare esențială, concepția modernă asupra rolului statului, delimitarea obiectivelor și direcțiilor acțiunii culturale la scară națională, sesizarea printr-un vast demers interpretativ a „spiritului general” al politicii culturii în Constituție, legi, documente redactate de structurile instituționale ierarhice de decizie, în opera gânditorilor români, în activitatea școlii, familiei, Bisericii, opiniei publice, presei scrise și a armatei, stabilirea cadrului referențial internațional al departajării dintre intenții, declarații și faptul politic, precum și elaborarea criteriilor de valorizare socială a lor, opțiunea pentru o metodologie de analiză riguroasă și onestitatea profesională de a-și autoevalua concluziile la care ajunge. Credem că aceste contribuții pot fi sintetizate și valorizate printr-un efort pedagogic și politologic într-un model de analiză teoretică operant chiar și în realitatea educațională actuală, destul de deficitară încă, în domeniul reflecției teoretice și al strategiilor globale asupra politicilor educaționale. Desigur, modelul său trebuie analizat și apreciat în contextul timpului în care a fost elaborat. Din perspectiva timpului prezent, modelul are limite inerente, lesne de identificat și depășit, cel puțin în planul teoretic al pedagogiei. Ilustrăm în continuare câteva elemente constitutive ale acestui model.

În primul rând, se detașează rolul „științei pedagogiei” în strategia politicii educației: „În adevăr, știința pedagogiei fiind concepută astăzi ca cercetare a fenomenului specific ce rezultă din contactul dintre societate și cultură, în vederea realizării de valori, ea este în mod firesc indicată să controleze din punct de vedere științific activitatea politicii culturale. Politica culturii înseamnă utilizarea *politică* a culturii. Știința pedagogiei va avea de examinat dacă punerea în contact a societății cu cultura respectă sau nu legile pe care ea le-a stabilit pentru acest fenomen, care pentru ea este fenomenul *originar*. Putem deci spune că complexitatea lucrării (a cărții *Politica culturii în România contemporană* – s.n.) va crește prin caracterul ei pedagogic, izvorât din chemarea în instanța pedagogiei a politicii culturii. Și trebuie să adăugăm că această chemare în instanță este cu atât mai puțin surprinzătoare cu cât înșiși oamenii de stat care conduc politica culturii trebuie să țină și au ținut seama – într-o măsură mai mare sau mai mică – de indicațiile venite din partea științei pedagogice” (*Prefață*, p. 27).

În al doilea rând, la configurarea modelului teoretic contribuie definiția dată de autor politicii culturii: „orice activitate de guvernare care tinde la organizarea culturii pentru comunitate și indivizi: a culturii-educație, a culturii-creație și a propagării culturii” (p. 37).

O altă contribuție o reprezintă precizarea celor trei direcții de politică culturală, denumite de autor „misiuni”, astfel caracterizate:

- „pregătirea educativă pentru ansamblul de profesioni în care se divide munca socială a unei națiuni”;
- „creația originală în toate domeniile de cercetare, inspirație și reflexiune în științele exacte și morale, ca și în artă, filosofie și religie”;
- „propagarea culturii, care înseamnă nu numai vulgarizare, dar și un fel de *être à la page* a poporului cu tot ceea ce înseamnă creație culturală”.

În al patrulea rând, Șt. Bărsănescu indică două criterii de clasificare a sistemelor de politică culturală și educațională: „mijloacele și scopurile”, precum și trei criterii de evaluare istorică a lor, pe care le-am menționat deja: „extensivitatea, intensitatea și varietatea”.

Reliefăm, în al cincilea rând, că savantul român face distincția între actele de politică educațională și sistemul unitar și coerent de politică educațională : „Am definit... politica culturii ca o sumă de măsuri de guvernare. Acestea însă – pentru a reprezenta o politică culturală – nu pot fi o simplă sumă *aritmetică*, ci trebuie să constituie o totalitate *organică* sau, mai precis, o coerență logică, care se realizează: 1) printr-un *spirit călăuzitor*; 2) printr-o *organizare* și 3) prin *tehnică*” (p. 41).

Spiritul călăuzitor este sensul sau direcția generală a politicii, „e scopul urmărit, e credința ei cea mai înaltă în năzuințele superioare ale unei politici culturale; el trebuie să o anime, să o unifice și să o inspire până la cele mai îndepărtate elemente...”. Organizarea politicii culturii este considerată „o lucrare esențială și grea: organizarea trebuie să fie o continuare, o dezvoltare și amplificare ale spiritului unei politici culturale; acestuia, ea trebuie să-i corespundă până în cele mai mici detalii”. Tehnica este concepută ca „sumă de acțiuni și mijloace” prin care politica își servește scopurile și care sunt dictate tot de spiritul ei general: „Din el se inspiră educatorul, alegând sistemele de educație și sistemele de învățământ, metodele, orariile, cunoștințele, în sfârșit, toate elementele de tehnică, menite să servească și să realizeze scopurile politicii culturii”. Existența sau nonexistența legăturii dintre cele trei componente se instituie, în viziunea autorului, în „prim criteriu obiectiv de judecare a politicii culturale din România”, în perioada 1918-1937: „Când între spiritul, organizarea și tehnica culturală există o continuitate și o consecvență, când ultimele sunt dezvoltări ale celui dintâi, atunci se realizează un *sistem unitar de politică culturală* și se garantează *rodnicia* ei, atunci cheltuiala statului, speranțele națiunii în școală și truda educatorilor n-au fost în zadar” (p. 42).

Modelul metodologic

Cercetarea politicii culturale este făcută printr-o metodologie pusă în perfectă rezonanță cu modelul teoretic ale cărui cinci coordonate principale le-am precizat mai sus. Astfel, originalitatea modelului teoretic se transferă specific metodologiei, conferindu-i și acesteia personalitate. Opinăm că în pedagogia românească modernă apare, prin această carte, un prim model metodologic de analiză a politicii educației. Metodele de investigație sunt, în general, cele mai des folosite în cercetarea de bibliotecă din domeniul pedagogiei și istoriei, la timpul respectiv: analiza documentelor, studiul de caz și analiza comparată. Vom ilustra, pe scurt, corespondența dintre componentele structurale ale celor două modele: teoretic și metodologic.

1. Căutării „spiritului călăuzitor” al politicii culturii îi corespunde, în plan metodologic, delimitarea obiectivelor specifice și elaborarea ipotezelor demersului cercetării. Aceste două etape metodologice sunt parcurse în primele două capitole ale lucrării, „Problema” și „Obiectul lucrării”. Autorul își propune deci să evalueze politica culturii din România vremii sale, după criteriile definite în modelul teoretic, și presupune că răspunsurile la care va ajunge vor pivota către unul sau altul dintre polii următori:

- liberalism – normativism;
- individualism – universalism;
- politică mare – mică.

2. Din definiția dată conceptului de „politica culturii” emerg, sub aspect metodologic, sursele de documentare, materialele și faptele de analiză sau, după exprimarea concisă a autorului, „izvoarele”. Acesta reprezintă, în mod evident, unul dintre punctele de rezistență științifică ale tratatului: imensitatea izvoarelor invocate, citite și interpretate, varietatea lor (au relevanță pentru politica culturii și, în special, a educației și învățământului desfășurată nu numai în România, ci și în principalele țări europene), intervalul mare de timp analizat pentru a surprinde nu numai prezentul politic al țărilor, ci și embriologia lui istorică, gruparea acestor surse în acord cu cele

trei „misiuni” ale politicii culturale. Prin decantarea izvoarelor, tratatul surprinde „geneza însăși a politicii culturii, care, pentru statele moderne, se formulează în Constituție, se dezvoltă și se precizează în legi, se lămurește în amănunt în regulamente, programe școlare, ordine, circulare și se comentează în doctrină” (p. 43). În completare, sunt examinate apoi volumele publicate de foștii miniștri de Instrucție Publică, anuarele școlilor, studiile privitoare la școala românească și la viața ei, opera marilor gânditori români cu referire la starea culturii și doctrinele sau programele principalelor partide politice. Ultimele surse menționate sunt apelate pentru a se confrunta „intențiile” politice reflectate de documentele oficiale cu „rezultatele” obținute la guvernare. Volumul de muncă investit în cercetare este cu atât mai impresionant cu cât știm că aparține unui singur om și că izvoarele românești, atunci ca și acum, nu erau sistematizate, fapt precizat de altfel de autor : „Deși cercetarea acestor izvoare am găsit-o foarte necesară pentru un studiu ca cel de față, aflarea lor – a legilor, regulamentelor, programelor școlare, circularelor etc. – n-a fost ușor de împlinit, căci, până astăzi, tot acest prețios material nu este strâns încă într-un fel de «cod», care să stea la dispoziție pentru consultare și meditație, într-o lucrare oficială ușor de procurat și de mănuit” (p. 44).

3. Direcțiile politicii culturii, și anume **educația, creația și propagarea culturii**, sunt tratate, în Partea I a lucrării (pp. 51-135), prin examinarea comparativă a constituțiilor din România (cele din 1866 și 1923), Germania (Constituția de la Weimar), Polonia (1921), Dantzig (1922), Iugoslavia etc. și a decretelor-lege promulgate în Germania național-socialistă, Italia fascistă, Iugoslavia și Rusia bolșevică. Este interesant de consemnat faptul că, încă din 1937, cu mult timp înainte de a cunoaște deznodământul istoric al aplicării doctrinelor culturale ale dictaturilor cu cel mai mare impact în secol, doar cu mijloacele analizei științifice, pedagogul român descifrează confluențele dintre politicile lor educaționale, devastatoare asupra generațiilor îndoctrinate.

Politica educației în Constituție oferă un exemplu de rigurozitate științifică în analiza politicii învățământului. Autorul decodifică, prin analiză semantică și epistemologică, sensul termenului „învățământ” în constituțiile statelor europene, invocate ca studii de caz. Rezultatul analizei : „legiuitorul român a înțeles prin învățământ instrucția” (p. 70).

Cu riscul unei posibile exagerări, recunoaștem, în cadrul acestei analize, raportarea la un model curricular al timpului : intelectualismul, ca doctrină filosofică (epistemologică și etică) ce-și trage esența din lucrările lui Kant, Herbart, Taine și din atmosfera filosofico-istorică a secolelor XVIII-XIX, în care au fost elaborate constituțiile statelor moderne, atmosferă impregnată de spiritul gândirii lui Turgot, Condorcet, Saint-Simon, Auguste Comte. Mai departe, autorul analizează principiile învățământului promulgate în constituții (libertatea, obligativitatea și gratuitatea), făcând distincția între declararea și, respectiv, garantarea acestor principii și lansându-se în demersuri comparative.

În capitolul „Politica creației culturii în Constituție”, autorul consideră că statul este responsabil de creația culturii și de bunăstarea creatorilor. Un amplu demers investigativ cu caracter istoric, religios și filosofic se finalizează cu constatarea că, de la începuturile organizării ei statale la greci și la romani și până la momentul analizei, au existat două orientări politice majore, neintervenționismul și intervenția (în sensul încurajării creației), fiecare cu mai multe categorii de consecințe („sărăcia creatoare”, „mizeria distrugătoare”, demnitățile sau umilirea creatorului etc.) și de argumente (1. istorice și etnologice ; 2. psihologice). Prin viziunea sa asupra atributelor creatorilor, ilustrată de citatul următor, autorul pledează implicit pentru o politică educațională intervenționistă și diferențiată în sens valorizator : „... nu orice activitate, nu orice conținut de viață al unui individ matur poate să intre în zona de grijă a politicii creației culturale, ci numai acele activități, acele conținuturi spirituale cărora li se poate acorda epitetul de *creatoare* (...) prin studiul acestei teme intrăm într-un domeniu rezervat – dacă privim creația culturală ca semnul de supremă noblețe a omenirii – celor mai puțini, dar și celor mai buni dintre oameni ; într-un domeniu în care s-au afirmat talentele și geniile, adică exemplarele cele mai alese ale omenirii (...) încercăm sentimentul și certitudinea că pășim în adevăr într-un domeniu *aristocratic*, spre a afla răspuns la întrebarea : *Cum și-a exprimat statul român în Constituția din 1923 grija de creația*

culturală ? (...) Intervenția statului în vederea ajutorării spiritelor creatoare se impune și pentru o rațiune etică : de obicei, indivizii creatori sunt oameni fără simț practic, neînarmați pentru lupta vieții, expuși înșelăciunii și exploatării. Se cunoaște desigur cazul atâtor literați care trăiesc în lipsă, în timp ce editorii lor fac averi ! Pentru a preîntâmpina aceste situații, statul trebuie să intervină, spre a ocroti creația contra exploatării abuzive prin mijloace variate” (pp. 88-89).

Sintagma *politica propagării culturii* este definită prin distanțare de noțiunile derivate, ca propagandă, reclamă sau prozelitism. Acest proces desemnează, în viziunea autorului, extensiunea unui fond de idei și a comunicării spirituale, în sensul că acestea, „în loc să existe ca proprietate a unui singur spirit, aparțin mai multora” (p. 101).

4. Aspectele fundamentale ale politicii culturii, spiritul, creația și propagarea, sunt supuse pe rând evaluării pe baza criteriilor de extensivitate, intensitate și varietate, devenite astfel *indicatori de pertinență* din perspectiva unei analize contemporane a conținuturilor educaționale.

5. Cele trei părți ale lucrării sunt alocate câte una dintre componentele politicii culturale : „spiritul general”, „organizarea culturii” și „tehnica politicii culturii”.

Prima componentă este investigată prin analiza : a) politicii educației ; b) a creației ; c) a propagării culturii.

Analiza organizării culturii (Partea a II-a) este structurată în : A. Organizarea centrală a politicii (Ministerul Educației Naționale) și B. Organizarea instituțională. Aceasta din urmă este analizată în detaliu : instituțiile de educație (școala primară, secundară și superioară – liceul, școala normală, seminarul, școlile profesionale, comerciale, de arte, universitatea) ; instituțiile „de educație pentru tineret” ; „instituțiile pentru educația adulților”. În aceeași categorie sunt analizate „instituțiile pentru creația culturii” și cele „pentru propagarea culturii”.

Partea a III-a respectă aceeași structură tripartită : 1. tehnica politicii educației (educația, formele de educație, comunitatea de educație – corpul didactic, școlarul, școala, ordinea școlară) ; mijloacele de educație („programele analitice, obiectele de studiu, metodele, manualele școlare”) ; 2. tehnica creației culturii ; 3. tehnica propagării culturii. În final, sunt analizate, ca alte tehnici de politică culturală, presa, revistele, studiile de autor.

Structura generală a lucrării denotă o riguroasă unitate între teorie și metodologie. În subcapitolele de concluzii se asertează cu insistență inexistența unui sistem unitar, coerent și continuu de politică a culturii în România ; prin exercițiul de virtuozitate metodologică al tratatului, autorul indică de fapt, pas cu pas, însăși **strategia de elaborare a unui sistem de politică educațională, pertinent în instanța pedagogică**. Obiectivitatea, claritatea și transparența cu care o asemenea metodologie conduce la concluzii nu lasă nici un loc pentru denaturarea realității, fie în sens cosmetizant, fie în sens incriminant. Aplicarea ei presupune doar actualizare și voință politică.

Modelul deontologic

Cercetătorul contemporan va remarca, desigur, atitudinea deontologică a acestui tratat. Pe lângă primul impuls, admirativ, este inevitabil să nu receptăm provocarea pe care maestrul ne-o face peste ani, să-i respectăm măsura rigorii pedagogice. Este o măsură covârșitoare. Atât timp cât o cunoști, cât știi că a fost atinsă, nu mai există scuză pentru a oferi mai puțin.

A ieși în instanță publică cu o subrealizare sau, după expresia lui Bârsănescu, cu „lucrări de vulgarizare” echivalează cu o tentativă de suicid profesional.

Sarcina noastră de a ilustra modelul deontologic al lucrării lui Ștefan Bârsănescu este ușurată de sintetizarea modelelor anterioare. Ne rămâne doar să sistematizăm coordonatele :

- rigoare teoretică și metodologică ;
- exigență în selecția surselor de documentare ;
- responsabilitate în asumarea unei teme de interes la nivelul deciziei educaționale ;

- demnitate profesională exprimată, de pildă, prin automenționarea limitelor lucrării ;
- obiectivitatea abordării tematicii ;
- asumarea riscurilor și consecințelor de a ataca cu deplină onestitate subiecte delicate, în vremuri turburi, așa cum a procedat, de exemplu, în contextul analizei comparative a spiritului general al politicii educației în sistemele politice dictatoriale.

Totodată, Ștefan Bârsănescu ne predă lecția recunoașterii înaintașilor și a contemporanilor pentru valoarea intrinsecă a operei lor, fără părtiniri politice, ideologice sau de *sectarism* profesional. Oricât de grea ar fi învățarea unei astfel de lecții pentru elitele intelectuale ale unui popor balcanizat, credem că exemplul lui Bârsănescu este dătător de speranță și acum.

Autorul „ne învață” că cel ce caută **tradițiile cercetării pedagogice a politicii educației în România** trebuie să zăbovească nu numai asupra scrierilor pedagogice din trecut, ci și asupra gândirii marilor vizionari ai neamului, a elitei intelectuale în rândurile căreia se regăsesc personalitățile preocupate în cel mai nobil mod de devenirea culturală colectivă. Dacă spiritul educației specifice unui popor transpare din cele mai vechi semnale istoriografice și se afirmă în lungi perioade de timp, prin orice gest de evoluție culturală, spiritul politicii educației poate fi reconstituit doar din răspunsurile explicite date întrebării „*Încotro merge educația ?*” și păstrate în memoria culturală a poporului respectiv. În istoria modernă a țării noastre, asemenea răspunsuri au fost elaborate la diferite niveluri de impact decizional, ideologic, public, acțional sau de conceptualizare politologică, filosofică sau pedagogică, dar s-au întâlnit în cele din urmă, prin confluență, pe matca principalelor curente culturale care ne-au prefigurat prezentul.

Conștiința culturală a ginteii latine, exprimată de curentul latinist care a precedat marile treziri ale spiritului cultural european din ținutul carpato-dunărean, 1821 și 1848, sau curentul unionist și liberal care a condus la constituirea statului român modern (1856, 1859, 1866) a avut ca pledanți nume ilustre și cercurile lor de adepți, aflați uneori în armonie și de cele mai multe ori în polemică, dar imprimând, în final, dinamica și sensul viitorului, în care s-au ivit generațiile lui P.P. Carp și Titu Maiorescu cu indecisa chestiune a *formei fără fond*, a genialilor lucizi, analiștii politici Eminescu și Caragiale, a grupului de scriitori din Transilvania, slujitorii ai *ideii naționale*, I. Slavici, G. Coșbuc, O. Goga și Șt.O. Iosif, a psihologului C. Rădulescu-Motru, a titanului martir Nicolae Iorga sau a altor marcanti oameni de cultură, ca S. Mehedinți, A.C. Cuza, I. Petrovici, P.P. Negulescu, Nae Ionescu, C. Stere, G. Ibrăileanu, P. Zarifopol, M.D. Ralea, D. Gusti și alții.

În opera lor științifică, literară sau publicistică, aceste personalități au abordat problema politicii educației făcând referiri la constituții și legi, analizând documente ale partidelor, fundațiilor și instituțiilor culturale și de învățământ, sau prin activități educaționale în sine, pledând pentru anumite idei sau orientări reformatoare. Revistele *Neamul românesc*, *Noua revistă română*, *Convorbiri literare*, *Viața românească*, *Gândirea* și ziarele *Cuvântul*, *Curentul*, *Adevărul*, *Universul* au reflectat lupta de idei prin care s-a afirmat orientarea spre europenizare și democratizare a educației, de la începutul secolului și până la al doilea război mondial.

Invocarea atitudinii deontologice a eminentului profesor al universității ieșene Ștefan Bârsănescu este justificată, de altfel, atât prin întreaga lui operă pedagogică, concretizată în cele peste 30 de volume și 500 de studii, cât și prin apostolatul său educațional în beneficiul a zeci de generații de profesori, studenți și elevi. A fost fidel carierei didactice, pe care a început-o în 1921, ca profesor de pedagogie la Școala normală „Vasile Lupu” din Iași, apoi, din 1923, ca asistent la Universitatea „Al.I. Cuza”, și a continuat-o până la pensionare, în 1965, cu excepția momentelor deosebit de dificile ale vieții sale, când convingerile democratice și curajul senin cu care valoarea intelectuală l-a determinat să înfrunte implantarea ideologiei comuniste de import, în amfiteatre, i-au atras, pe lângă excluderea temporară, retrogradarea din ierarhia universitară și un cortegiu de mizerii financiare și persecuții.

Peste vremuri, chemarea politicii educației în instanța pedagogiei instituită în România de Bârsănescu rămâne o provocare încă neonorată satisfăcătoare : „... această chemare în instanță este

cu atât mai puțin surprinzătoare cu cât înșiși oamenii de stat, care conduc politica culturii, trebuie să țină și au ținut seama – într-o măsură mai mare sau mai mică – de indicațiile venite din partea științei pedagogice” (p. 27).

Dacă Ștefan Bârsănescu este deja recunoscut ca deschizător de drumuri în spațiile românești ale epistemologiei pedagogice, pedagogiei comparate, pedagogiei culturale și ale celei agricole, această carte, peste care s-a așternut până acum o ingrătă și ciudată uitare, oferă, așa cum am arătat, *prima contribuție sistematică românească, din perspectivă pedagogică, în domeniul politologiei educației*. Tocmai din aceste considerente, am propus Editurii Polirom reeditarea cărții*. Ediția a doua recuperează ideile pedagogului ieșean în folosul politicianilor educației din vremurile de azi, al experților în științele educației, al educatorilor, dar și al întregului public cultivat și animat de idealuri culturale.

Prof. univ. dr. Carmen Crețu

* Ediția prezentă include o scurtă rememorare subiectivă a profesorului Șt. Bârsănescu, centrată pe avaturile excluderii acestuia din Universitate din motive politice. Rememorarea este făcută, cu autenticitatea cunoașterii directe, de cel care i-a fost discipol: George Văideanu, astăzi profesor consultant la aceeași universitate și maestru al mai multor generații de pedagogi. Pentru ca arcul timpului să se întindă la nesfârșit, am încredințat generațiilor mai tinere de asistenți reconstituirea unei bibliografii a operei lui Ștefan Bârsănescu. În elaborarea acestei bibliografii am valorizat cu precădere un volum aniversar îngrijit de Ioan Roman, care reunește contribuții ale multora dintre foștii elevi și studenți ai savantului ieșean: *Profesorul Ștefan Bârsănescu, la a 85-a aniversare*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, 1980, Iași.

Biobibliografie

Ștefan Bârsănescu, așa cum l-am cunoscut

Profesorul Ștefan Bârsănescu a obținut doctoratul sub conducerea lui Ion Petrovici, mai întâi universitar la Iași, apoi la București. În perioada interbelică, a realizat împreună cu Nicolae Bagdasar mai multe stagii de perfecționare în Germania, unde au frecventat marile biblioteci și au asistat la cursurile unor prestigioși filosofi și pedagogi. Îi auzeam pomenind de H. Nohl, L. Pallat și Ed. Spranger, fost rector al Universității „Wilhelm Humboldt” din Berlin. Menționau adesea și seminariile pedagogice care s-au constituit în Germania la începutul secolului al XIX-lea. Erau mândri de faptul că România, ca și alte țări, și-a înființat primele universități de stat, la Iași, în 1860, și la București, în 1864, după modelul german.

Ștefan Bârsănescu a ocupat prin concurs Catedra de pedagogie la Universitatea din Iași în perioada interbelică, venind de la prestigioasa Școală normală „Vasile Lupu”, unde fusese director. După al doilea război mondial, își ținea cursurile așa cum o făcuse și în perioada interbelică. Am prins, între anii 1945 și 1948, întreaga echipă de eminenți profesori de nivel european pe care i-a avut Facultatea de Filosofie din Iași la: istoria filosofiei antice, istoria filosofiei moderne, sociologie, pedagogie, psihologie, estetică, logică, etică; se ținea și un curs de psihologie a handicapatilor și un altul de psihologie animală. Alecsandru Claudian a ținut cursuri de sociologia religiilor, de sociologia păcii sau a literaturii.

În toamna anului 1948, la un semnal venit de la Moscova, au fost eliminați un mare număr de profesori și asistenți, mai ales de la filosofie, drept și literatură. Același lucru, aveam să aflăm mai târziu, s-a petrecut în toate țările controlate de sovietici. La Iași, de la filosofie au fost eliminați Dan Bădărău, Nicolae Bagdasar, Ștefan Bârsănescu, Alecsandru Claudian, Victor Iancu (estetică), Elena Irion (etică), Vasile Uglea, Petre Botezatu, Ion Didilescu și Ion Curievici. Cei care au rămas nu aveau nici o vină pentru aceste eliminări decise în ultimă instanță de sovietici, care aveau „consilieri” peste tot. În aceste împrejurări mi s-a propus să devin asistent, dar am refuzat.

Unii dintre cei eliminați au făcut și un stagiu la Canal: Alecsandru Claudian, Petre Botezatu, Vasile Uglea. Alții și-au găsit poziții de documentariști la diferite institute: traduceau. Pe P. Botezatu l-am putut ajuta, când a fost eliberat de la Canal, să intre în învățământul preuniversitar de unde a fost readus după un timp la Universitate. Ștefan Bârsănescu a lucrat o anumită perioadă ca laborant la catedra profesorului Iorgu Alesca de la Politehnică. Micul lui cabinet era mereu plin de profesori care veneau pentru a-l consulta sau invita la cursuri.

După anul 1953 s-au constituit în România patru institute regionale pentru perfecționarea personalului didactic, concepute ca unități de învățământ superior: Iași, București, Cluj, Timișoara. Conduc de universitarul Dumitru Gafițeanu, coleg de generație cu Ștefan Bârsănescu, Institutul din Iași a dobândit prestigiu și era solicitat pentru conferințe și consultații în multe orașe, de la Botoșani și Suceava până la Brăila și Făurei. Eram șeful Catedrei de pedagogie, care se ocupa și de perfecționarea directorilor. În toamna anului 1955, mă aflam împreună cu directorul D. Gafițeanu la Minister pentru încadrări (care, pe atunci, se făceau în fiecare an). Am intrat la ministrul Ilie Murgulescu care, după ce ne-a felicitat pentru rezultatele obținute, ne-a întrebat dacă îl cunoaștem pe pedagogul Ștefan Bârsănescu, de care s-a interesat când a fost la Moscova președintele Academiei

de Științe Pedagogice I.A. Kairov, fost ministru și autor al manualului de pedagogie tradus la noi. Înțeleptul director D. Gafițeanu pregătise două liste de profesori ai Institutului, în una figurând și Ștefan Bărsănescu. După ce i-a răspuns ministrului că îl cunoaște și îl apreciază, m-a îndemnat și pe mine să vorbesc ca fost student. Ministrul Ilie Murgulescu a cerut lista cu propuneri în care figura și Ștefan Bărsănescu, a vorbit cu cineva la telefon și apoi ne-a spus să așteptăm ca să luăm numirile. Am așteptat mult și în timpul acesta secretara ministrului a ieșit de trei-patru ori în căutarea ordinului redactat, dactilografiat și înregistrat. Cred că am așteptat două-trei ore, dar am fost încurajați chiar de ministru să nu plecăm fără ordin. De a doua zi Ștefan Bărsănescu a început să lucreze la Institutul de perfecționare, de unde, peste unul sau doi ani, Universitatea l-a reluat.

Prof. univ. dr. George Văideanu

Activitatea publicistică a lui Ștefan Bărsănescu* (cărți, studii și articole publicate în România, studii și articole publicate în străinătate)

Cărți

Nr. crt.	Titlul cărții	Editura	Anul apariției
1.	<i>Fr. W. Foerster – Sinteză doctrinară</i>	***, Iași	1926
2.	<i>Clasa de elevi</i>	Editura Viața Românească, Iași	1928
3.	<i>Misionarismul și concepția despre lume la elevul seminariilor și al școlilor normale din România</i>	Editura Viața Românească, Iași	1930
4.	<i>Pedagogie</i>	Ediția I, Editura Scrisul Românesc, Craiova Ediția a VIII-a	1932 1946
5.	<i>Teoria categoriilor. Contribuții cu privire la evoluția sistemelor de categorii</i>	***, Iași	1932
6.	<i>Registrul individualității școlarilor (în colaborare cu Radu Manoliu)</i>	Editura Presa Bună, Iași	1933
7.	<i>Școala germană. Note și impresii</i>	Editura Terek, Iași	1933
8.	<i>Curs de pedagogie generală</i>	Editat de J. Livescu și D. Ungureanu	1934

* Profesorul Ștefan Bărsănescu a avut o activitate publicistică bogată, însumând 30 de volume și peste 500 de studii, precum și 17 manuale școlare pentru învățământul primar, gimnazial și liceal. De asemenea, a fost coordonator al periodicelor *Ethos* și *Cercetări pedagogice* (Buletinul Seminarului pedagogic universitar din Iași). A publicat articole în reviste de specialitate din țară și din străinătate. Activitatea sa în domeniul educației include, de asemenea, recenzii și note în diverse periodice, conferințe pentru cadrele didactice, precum și emisiuni de radio pe teme educaționale.

Având în vedere vastitatea operei sale, prezenta enumerare a *cărților, studiilor și articolelor publicate în țară și a celor publicate în străinătate*, nu are pretenția de exhaustivitate. Rolul acestei prezentări e mai degrabă cel de a semnala titluri fundamentale ale operei lui Ștefan Bărsănescu aceluia care nu avut privilegiul de a-l întâlni sau de a audia prelegerile distinsului om de cultură și educație ieșean.

Nr. crt.	Titlul cărții	Editura	Anul apariției
9.	<i>Didactica</i>	Editura Scrisul Românesc, Craiova	1935
10.	<i>Unitatea pedagogiei contemporane ca știință</i>	Ediția I, Iași Ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, București Ediția a III-a	1936 1972 1976
11.	<i>Politica culturii în România contemporană – studiu de pedagogie</i>	Editura Terek, Iași	1937
12.	<i>Tehnologia didactică – prelegeri universitare</i>	Editura Albina Românească, Iași	1939
13.	<i>Învățătorul român contemporan și destinul neamului</i>	Editura Terek, Iași	1939
14.	<i>Istoria pedagogiei românești</i>	Editată de Societatea română de filosofie, București	1941
15.	<i>Psihologie (manual de liceu)</i>	Editura Scrisul Românesc, Craiova	1942
16.	<i>Pedagogie practică</i>	Editura Scrisul Românesc, Craiova	1946
17.	<i>Pedagogia agricolă – cu privire specială asupra educației agricole a poporului român</i>	***, Iași	1946
18.	<i>Pedagogia profesională</i>	Editată de studenții M. Spiridoneanu și I. Tibă	1947
19.	<i>Pedagogia marilor filosofi și literați contemporani</i>	Editată de studenții M. Spiridoneanu și I. Tibă	1948
20.	<i>Schola latina de la Cotnari. Biblioteca de curte și proiectul de academie a lui Despot-Vodă</i>	Ministerul Învățământului, București	1957
21.	<i>Academia Domnească din Iași (1714-1821)</i>	Editura Didactică și Pedagogică, București	1962
22.	<i>Educație estetică (coautor împreună cu G. Văideanu)</i>	Editura Didactică și Pedagogică, București	1962
23.	<i>Istoria pedagogiei universale și românești</i>	Editura Didactică și Pedagogică, București	1968
24.	<i>Dicționar de pedagogie contemporană (coordonator și coautor)</i>	Editura Didactică și Pedagogică, București	1969
25.	<i>Pagini nescrise din istoria culturii și a instituțiilor instructiv-educative românești</i>	Editura Academiei, București	1971
26.	<i>Dicționar cronologic. Educația, învățământul, gândirea pedagogică din România</i>	Editura Științifică și Enciclopedică, București	1978

Studii și articole publicate în țară

Nr. crt.	Publicația	Nr. și anul apariției
Revista Viața românească		
1.	<i>Centenarul școlii primare din Moldova</i>	Nr. 1/1928
2.	<i>W. Rein</i>	Nr. 10/1928
3.	<i>Simion Mehedinți și reforma învățământului superior</i>	Nr. 7-8/1929
Revista generală a învățământului		
4.	<i>Educația fizică și orașele – cadre sociale și etice</i>	Nr. 4/1927
5.	<i>Herbart și herbartianismul în România</i>	Nr. 1-2-3/1942
6.	<i>Ernest Otte și sistemul său de filosofie a educației</i>	Nr. 1-2-3/1942
Revista Minerva		
7.	<i>Sistemul de pedagogie socială a lui P. Natorp</i>	Nr. 2/1927
8.	<i>Clasa de elevi</i>	Nr. 1/1928-1929
9.	<i>E. Durkheim și ideea de disciplină</i>	Nr. 2/1928-1929
10.	<i>Jocul și munca în viața copilului de țară</i>	Nr. 3/1928-1929
11.	<i>Fenomenul religios și puberul rural</i>	Nr. 1/1930
12.	<i>Misionarismul și concepția despre lume la elevul seminarilor și al școlilor normale din România</i>	Nr. 2-3/1930
Anuarul Școlii Normale „Vasile Lupu” din Iași		
13.	<i>Vocabularul, lumea și lumea de imagini la copilul rural</i>	Nr. 3/1929
14.	<i>Viața socială a copilului rural</i>	Nr. 4/1929
15.	<i>Manualele de curs primar (recenzii ale manualelor școlare)</i>	1926-1928
16.	<i>Maximele în literatura didactică</i>	Nr. 5/1930
17.	<i>Dimătrie Cantemir – pedagog</i>	Nr. 1/1939
Arhiva pentru Știință și Reformă Socială		
18.	<i>Petre Andrei – „Sociologia revoluției”</i>	1922
Revista Vremea școlii		
19.	<i>Mistica euristicii</i>	Nr. 6-8/1930
20.	<i>Limitele individualizării educației</i>	Nr. 3-4/1936
21.	<i>Cu Gh. Ghibănescu la cursurile libere de vară ale învățătorilor din Basarabia</i>	Nr. 7-8/1936
22.	<i>Inteligența românului</i>	Nr. 1-2/1938
23.	<i>Așezăminte pentru pregătirea corpului didactic secundar</i>	Nr. 11-12/1938
24.	<i>Familia ca factor de educație</i>	Nr. 9-10/1939
25.	<i>Obiectul istoriei pedagogiei românești</i>	Nr. 1-2/1940
26.	<i>Probleme de educație națională în România de azi</i>	Nr. 8-10/1940
27.	<i>Sensul unei aniversări</i>	Nr. 2-3/1941

Nr. crt.	Publicația	Nr. și anul apariției
28.	<i>Ideii alese din Pedagogia generală de J.Fr. Herbart</i>	Nr. 6/1941
29.	<i>Școala în timp de război</i>	Nr. 7-8/1941
Cercetări pedagogice – Buletinul seminarului pedagogic universitar Iași		
30.	<i>Educația profesională a corpului didactic secundar</i>	1943
31.	<i>Planuri de lecții. Introducere. Planuri de lecții de citire pentru clasa I</i>	1943
32.	<i>Pedagog și om de știință pedagogică</i>	1943
33.	<i>Caritate și pedagogie</i>	1943
34.	<i>Pedagogia națiunii față de legi și ordonanțe</i>	1943
Ethos		
35.	<i>Suflet de student – încercare de interpretare fenomenologică</i>	Nr. 1/1944
36.	<i>Sensul și valoarea teoriei</i>	Nr. 1/1944
37.	<i>Încercare asupra spiritului românesc</i>	Nr. 2-3/1944
38.	<i>Filosofia în învățământ și sensul metafizic</i>	Nr. 2-3/1944
39.	<i>Are oare dreptate dl profesor C. Rădulescu-Motru ?</i>	Nr. 4/1944
40.	<i>Specificul etern uman</i>	Nr. 1-2/1945
41.	<i>În căutarea obiectului științei</i>	Nr. 1-2/1945
42.	<i>De ce „revistă de teorie a culturii”</i>	Nr. 1-2/1945
43.	<i>Deșteptarea spiritului</i>	Nr. 3-4/1945
44.	<i>Ideea de universitate și libertate academică</i>	Nr. 1-2/1946
45.	<i>Ce e o filosofie a culturii</i>	Nr. 3-4/1946
46.	<i>Facultăți pedagogice</i>	Nr. 3-4/1946
47.	<i>Sensul primăverii</i>	Nr. 1-2/1947
48.	<i>Iași : peisaj spiritual</i>	Nr. 3-4/1947
Revista de pedagogie		
49.	<i>Pedagogia ca obiect de studiu în universitățile și instituțiile de învățământ superior din R.P.R. între 1948-1958</i>	Nr. 12/1957
50.	<i>Universitatea „Al.I. Cuza” și contribuția sa la dezvoltarea învățământului în țara noastră</i>	Nr. 5/1960
51.	<i>Școala de 8 ani în R.P.R. și scopul ei instructiv-educativ</i>	Nr. 9/1961
52.	<i>Internatul și rolul său educativ în școală (coautor împreună cu V. Bunescu și Ghe. Fleanac)</i>	Nr. 6/1962
53.	<i>Dezvoltarea multilaterală a personalității școlarului – noțiune de bază a pedagogiei științifice</i>	Nr. 7-8/1964
54.	<i>Institutele pedagogice de 3 ani și specificul lor</i>	Nr. 5/1966
55.	<i>Școala greco-slavo-românească de la Mănăstirea Putna</i>	Nr. 6/1966
56.	<i>Privire asupra educației estetice din România de la origine până în prezent (coautor împreună cu G. Văideanu, A. Bojin)</i>	Nr. 2/1967
57.	<i>Tendențe de dezvoltare a pedagogiei și a problematicei ei</i>	Nr. 6/1967

Nr. crt.	Publicația	Nr. și anul apariției
58.	<i>Educația adolescenților – obiect al cercetării pedagogice în trecut și azi</i>	Nr. 7-8/1967
59.	<i>Specificul cercetării științifice în pedagogie</i>	Nr. 1/1968
60.	<i>Rolul cercetărilor de istoria pedagogiei în perfecționarea pedagogiei</i>	Nr. 6/1968
61.	<i>Perspective de dezvoltare ale pedagogiei în lumina modernizării învățământului (coautor împreună cu P. Popescu și T. Popescu)</i>	Nr. 9/1968
62.	<i>Reflecții cu privire la pedagogia comparată</i>	Nr. 12/1968
63.	<i>Tradiție și inovație în istoria școlii românești</i>	Nr. 7-8/1969
64.	<i>Examenle cu elevii și studenții – principal mijloc de control al cunoștințelor și de selecție</i>	Nr. 11/1969
65.	<i>Către o concepție mai largă și mai profundă despre clasa de elevi</i>	Nr. 3/1970
66.	<i>J.A. Comenius și contribuția sa la dezvoltarea pedagogiei ca știință</i>	Nr. 11/1970
67.	<i>Profesorul Stanciu Stoian la a șaptezecoa aniversare</i>	Nr. 11/1970
68.	<i>Luigi Volpicellu, cu prilejul aniversării a șaptezeci de ani</i>	Nr. 11/1970
69.	<i>Constituirea pedagogiei învățământului superior și direcțiile ei de cercetare</i>	Nr. 5/1971
70.	<i>Învățământ, cercetare, producție</i>	Nr. 1/1972
71.	<i>Profesorul Onisifor Ghibu (1883-1972)</i>	Nr. 12/1972
72.	<i>Studiul entităților abstracte în știința educației</i>	Nr. 5/1973
73.	<i>Dimitrie Cantemir și pedagogia</i>	Nr. 9/1973
74.	<i>Teoria evoluției și pedagogia</i>	Nr. 5/1974
75.	<i>Pedagogia românească contemporană și direcțiile ei de dezvoltare</i>	Nr. 7-8/1974
76.	<i>Cultura generală în fața prezentului și viitorului</i>	Nr. 5/1977
77.	<i>Școala românească și Războiul pentru Independență</i>	Nr. 8/1977
78.	<i>Gândirea pedagogică novatoare și revoluționară</i>	Nr. 1/1978
79.	<i>Institutul de cercetări pedagogice și psihologice și noile lui perspective</i>	Nr. 3/1978
80.	<i>Misiunea profesorului de istorie</i>	Nr. 8/1978
81.	<i>Limbajul științific și pedagogia</i>	Nr. 4/1979
82.	<i>Gheorghe Lazăr și natura apostolatului său</i>	Nr. 7/1979
83.	„A fi educator”, în volumul <i>A fi educator</i> , editat de <i>Revista de Pedagogie</i> , 1978	
Forum – Revista Învățământului Superior		
84.	<i>Mărturisiri privind învățământul nostru din trecut</i>	Nr. 8/1964
85.	<i>Examenle universitare necesită o metodică specială</i>	Nr. 9/1964
86.	<i>Prelegerea în învățământul superior fără frecvență (coautor împreună cu T. Cozma)</i>	Nr. 9/1966
87.	<i>Pedagogia învățământului superior – cerințe și perspective</i>	Nr. 3/1968
88.	<i>Pedagogie prospectivă</i>	Nr. 7/1968
89.	<i>Spre o nouă concepție despre universitate</i>	Nr. 1/1970

Nr. crt.	Publicația	Nr. și anul apariției
90.	<i>Conceptul de pedagogie a culturii</i>	Nr. 11/1971
91.	<i>Universitățile populare și tendințele lor de modernizare</i>	Nr. 4/1973
92.	<i>Profesorul creator de școală</i>	Nr. 4/1974
93.	<i>Spre o pedagogie a păcii</i>	Nr. 8/1974
94.	<i>Implicațiile educative ale exploziei științifico-tehnice</i>	Nr. 6/1976
95.	<i>Educație cetățenească în contextul politicii educației</i>	Nr. 10/1976
96.	<i>Constantin Kirilescu – pedagog și educator militant</i>	Nr. 3/1978
97.	<i>Pedagogia secolului XX</i>	Nr. 4/1978
Analele Științifice ale Universității „Al.I. Cuza” Iași		
98.	<i>Din experiența unui curs de pedagogie pentru inginerii industriali și agronomi</i>	Secția IIIb, tom IV, 1958
99.	<i>Oxenatiarn și mișcarea pedagogică din Moldova în cea de-a doua jumătate a secolului al XVIII-lea și prima jumătate a secolului al XIX-lea</i> (coautor alături de N.C. Enescu)	Tom IX, 1963
100.	<i>Educația fizică și dezvoltarea intelectuală a elevilor</i> (coautor alături de N.C. Enescu și E. Bancea-Raicu)	Secția IIIb, tom X, 1964
101.	<i>Conștiința latinității la români în lumina unui document valoros</i>	Secția IIIb, tom XIII, 1966
102.	<i>Școala de gramătică din Țările Române de la finele secolului al XIV-lea și din veacul al XV-lea</i>	Secția IIIb, tom XII, 1967
103.	<i>Iacob Eraclide Despotul, domn al Moldovei, savant umanist din secolul al XV-lea</i>	Secția IIIb, tom XV, 1969
Alte studii și articole		
104.	<i>Emile Boutroux</i> , studiu anexat traducerii lucrării lui E. Boutroux, <i>Chestiuni de morală și educație</i>	1927
105.	<i>Ed. Spranger și concepția sa pedagogică</i>	1934

Studii și articole publicate în străinătate

- „Il movimente filozofice in Romania”, 1930, în *Il Giornale di Politica e di Letteratura*, nr. 10/11, Italia.
- „Luigi Credaro și pedagogia lui”, 1938, în revista *Italica*, Roma, Italia.
- *Grădinițele de copii și școlile normale conducătoare de grădinițe de copii în România*, 1940, comunicare la Congresul internațional de pedagogie preșcolară de la Byreuth.
- „Herbart und der Herbartianismus in Rumänien”, 1942, în *Revue International de Pédagogie*, nr. 3.
- „Où va la Jeunesse roumaine”, 1946, în revista *L’Avenir*, Paris, Franța.
- „Din experiența unui curs de pedagogie agricolă la Institutul agronomic din Iași” (articol în limba rusă), 1958, în revista *Sovetskaia Pedagogika*, Moscova.
- „Dimitrie Cantemir”, 1960, în *Dicționarul pedagogic sovietic*, vol. I, Moscova.
- „Universitatea românească și dezvoltarea ei”, 1962, în *I Problemi della Pedagogia*, Roma, Italia.

- „Jacques Basilicos le Despote, prince de Moldavie, savant humaniste du XVI^e siècle”, 1968, în *Monografie de savants*, tom XII, Actes XII du Congrès international d’histoire et philosophie des sciences, Paris, Franța.
- „Histoire de l’enseignement et de la pédagogie roumaine”, 1969, în *L’Education*, nr. 9, Bruxelles.
- „Contribuția istoriei pedagogiei la dezvoltarea științei pedagogice”, 1969, în volumul *Novo Lés – Történet és szocialista Pedagogia*, Editura Magyar Társaság, Budapesta, Ungaria.
- *Aristotel și neoaristotelismul în Țările Române*, 1972, comunicare în limba rusă la Congresul internațional de filosofie, Moscova.
- „La Méthode de l’observation et les Systèmes d’enregistrement de l’interaction réciproque entre le maître et l’élève”, 1972, în *International Review of Education XVIII*, nr. special 460, Institutul UNESCO pentru educație, Hamburg.
- „For a Pedagogy of Peace”, 1975, în *Peace Progress – Japan Journal of Education*, vol. I, nr. 2, Hiroșima, Japonia.
- „Le statut des entités abstraites dans les sciences de l’éducation”, 1976, în *Magyar Pedagogic*, nr. 1-2, Academia de Științe Pedagogice, Budapesta.
- „Principes et tendances dans la didactique de l’enseignement supérieur de la République Socialiste de Roumanie”, 1977, în revista *Neodidagmata X Poznan*, Polonia.
- „Il linguaggio scientifica e la pedagogia”, 1980, în *I Problemi della Pedagogia*, nr. 1, Roma, Italia.

Cursuri universitare

- 1933-1935 – *Curs de pedagogie generală*
- 1947-1948 – *Curs de pedagogie profesională*
- 1947-1948 – *Idei pedagogice la marii literați, filosofi și oameni de știință din toate timpurile*

Asist. univ. Nicoleta Popa

Prefață

I

Sub aparenta simplitate a problemei tratate în această carte – politica culturii în România contemporană (1918-1937) – se ascunde o surprinzătoare și – pentru mulți – descurajantă complexitate. Ea se datorește, pe de o parte, enormului progres, constând în acumularea uriașă a materialului, în multiplicarea punctelor de vedere și perfecționarea metodelor de cercetare, înfăptuit în secolele al XIX-lea și XX în domeniul științei și filosofiei spiritului și culturii, iar, pe de altă parte, faptului că prelucrarea *sistematică* a materialului, a punctelor de vedere și metodelor nu a ajuns încă și nici nu putea s-ajungă într-un răstimp de numai 200 de ani la ordinea și claritatea de manual școlăresc, la care au parvenit – într-un răstimp cu mult mai mare – științele exacte, biologia și chiar disciplinele filosofice fundamentale. Deopotrivă de departe de maturitatea clară și sigură de sine a acestora și de simplitatea naivă și lineară de la care au pornit în secolul al XVIII-lea – secolul lor de întemeiere –, sistematica filosofiei, științei spiritului și culturii se află astăzi într-un proces de decantare. Acest proces de decantare provoacă un *provizorat sistematic*, din care decurge, inevitabilă, *complexitatea* în tratarea oricărei probleme referitoare la realitatea culturală.

În mod firesc, nici cercetarea noastră asupra politicii *culturale* a României contemporane nu s-a putut sustrage de la această circumstanță – sustragere pe care nu și-o pot permite – cu riscurile inerente – decât lucrările de vulgarizare. Și tot așa de firească ni se pare însă și obligația de a o prezenta în prealabil, cu dubla intenție de a preveni pe lectorul mai puțin familiarizat cu fondul teoretic al problemelor culturale și de a contribui în același timp în mod real la depășirea provizoratului sistematic în domeniul cultural, care ne interesează aici.

Complexitatea problemei noastre – politica culturii în România contemporană – provine, cum rezultă dintr-o atentă analiză a profilului ei științific, din trei surse foarte diferite : 1. din *structura* ei ; 2. din caracterul ei *specific* ; 3. din *ideea de lucru*, care-i stă la bază.

1. Complicația *structurală* se revelează ca un rezultat inevitabil al pluralității realităților și disciplinelor corespunzătoare pe care tema noastră le angajează în discuție. Politica culturii în România contemporană nu este o temă care să privească o singură porțiune din realitate și să fie deci de resortul unei singure discipline științifice, ci contează, dimpotrivă, cu mai multe planuri ale realității și cu mai multe științe constituite, pe care încearcă să le îmbine într-un punct de vedere cu totul nou. E o operație de mobilizare a mai multor științe, la care obligă însăși *întrețeserea* aproape inextricabilă a realităților la care se referă. a) Ea privește, în primul rând, politica, pentru că tratează tocmai despre *politica* culturii. Or, politica este o realitate al cărei caracter specific e cercetat de *știința politică*.

b) În al doilea rând, problema noastră introduce în discuție – deoarece tratează despre politica *culturii* – o altă realitate : cultura și, o dată cu ea, câteva discipline ale cunoașterii omenești : filosofia culturii și întreaga profunzime a științelor culturii. c) În al treilea rând, din faptul că societatea are nevoi, pe care cultura este chemată să le satisfacă, rezultă punerea în legătură a culturii cu societatea, considerarea funcțiunii sociale a culturii, ceea ce atrage în orbita problemei o altă mare realitate : societatea și sociologia ca știință corespunzătoare. d) În sfârșit, deoarece

astăzi promotorul principal al politicii culturii este statul și deoarece mijlocul specific de guvernare al statelor moderne este legea și numai în a doua linie, secundară, mijloacele administrative ale executivului, politica culturii va îmbrăca un caracter statal legal, ceea ce ne conduce în lumea statului și a legii și deci în domeniile teoriei generale a statului și a jurisprudenței de drept public constituțional și administrativ. e) Pe urmă – dat fiind că am fixat limitele cercetării la o anumită epocă istorică (1918-1937) – vom fi obligați să ținem seamă și de momentul istoric general, ceea ce înseamnă înglobarea politicii culturii în România contemporană în viața istorică integrală a acelei României. Iată deci că politica culturii e cuprinsă într-o realitate cu mult mai complexă și, ca atare, va trebui să ținem seamă de lumina făcută, în acest domeniu, de cercetările de istorie națională. A studia, prin urmare, *politica culturii în România contemporană* înseamnă obligația de a avea conștiința clară a *esenței* tuturor fenomenelor implicate în tema propusă – a fenomenului politic, cultural, social, statal, juridico-legal și istoric – așa cum rezultă ea din cercetările științelor respective. Numai așa vom fi implinit condițiile *gnoseologice* care garantează procesul cunoașterii față de tribulații periculoase.

2. Rezultatul acestei circumspecte procedări va fi desprinderea sensurilor celor mai propice manipulării științifice ale realităților în care se mișcă politica culturii; iar din îmbinarea lor armonioasă va decurge, în modul cel mai nesilit posibil, punctul de vedere nou și propriu al politicii culturii ca *domeniu autonom* de cercetare științifică.

Juxtapuse, aceste sensuri deschid cercetării, fiecare în parte, orizonturi specifice: *politica* însemnând (în sensul cel bun, iar nu cel degenerat al cuvântului) grija de interesele obștești, *politica culturii* va însemna considerarea grijii de cultură ca un interes obștesc. Cultura va fi privită din unghiul de vedere specific politicii. Orice politică manifestându-se însă ca spirit, organizare și tehnică, considerarea culturii din punct de vedere politic va atrage în mod natural urmărirea ei în aceste trei direcții: ca spirit, organizare și tehnică a politicii culturii.

Înțelesul cuvântului *cultură* fiind acela al unui *substantivum actionis* – grija de ogor, de destinul personal și de spirit, adică de viața omenească considerată în compoziția ei antropologică fundamentală, grija *politică* a culturii va trebui să meargă pe drumurile indicate de conținutul noțiunii cultură, îndrumând, sub latura ei subiectivă, spre ideal, viață intimă autentică și bogată, profesiune. Acestea sunt cele trei orizonturi pe care le deschide înțelesul cuvântului cultură oricărei politici culturale.

Societatea are însă nevoile ei de *inițiere* a tineretului prin educație, de asigurare a *progresului* prin creație și de garantare a coeziunii printr-o cât mai mare omogenitate de pregătire și atitudine, rol care revine *propagandei*. Politica va căuta să satisfacă aceste interese obștești, canalizând forța creatoare a culturii în sistemul de irigație al funcțiunilor sociale fundamentale. Vom fi deci obligați să urmărim cultura împlinindu-și misiunea de inițiere în educație, misiunea de a realiza progresul în creație și misiunea de mobilizare națională în propagarea ei.

Statul și legea fiind, la rândul lor, unul: *unitatea* de voință a societății, alta: *manifestarea istorico-juridică* a acelei voințe, înseamnă că politica culturii va îmbrăca haina statală legală, că ea va întrebuița aceleași mijloace de manifestare a spiritului, organizării și tehnicii ei, că va fi o parte dintr-un ansamblu statal și juridic. Criteriile ei nu vor putea fi dispartate, ci în armonie cu totul statalo-juridic românesc. În sfârșit, datorile istorice generale ale națiunii românești, consolidarea țării întregite și făurirea unui ideal de realizare națională vor trebui să constituie un *menetekel* imperios și pentru politica culturii în România, așa cum au fost pentru toate ramificările politicii generale.

Îmbinarea orizonturilor deschise de analiza sensurilor termenilor implicați în tema noastră duce la următoarea definire a problemei:

Politica culturii în România contemporană (1918-1937) înseamnă studiul grijii politicii de cultură în direcțiile spiritului, organizării și tehnicii, cultura fiind considerată o preocupare pentru profesiunea, destinul intim și idealul membrilor unei națiuni, grija politică de cultură

având menirea să împlinească prin ea nevoile educative, creatoare și de propagandă ale societății, această grijă politică fiind cercetată sub aspectul juridico-statal și realizările ei fiind controlate după criteriile impuse de nevoile naționale ale epocii respective.

La complicația descifrată mai sus, a structurii problemei, se mai adaugă încă un motiv, care rezultă din *caracterul pedagogic* al lucrării.

În adevăr, știința pedagogiei fiind concepută astăzi ca cercetare a fenomenului specific ce rezultă din contactul dintre societate și cultură, în vederea realizării de valori, ea este în mod firesc indicată să controleze din punct de vedere științific activitatea politicii culturale. Politica culturii înseamnă utilizarea *politică* a culturii. Știința pedagogiei va avea de examinat dacă punerea în contact a societății cu cultura respectă sau nu legile pe care ea le-a stabilit pentru acest fenomen, care pentru ea este fenomenul *originar*. Putem deci spune că complexitatea lucrării va crește prin caracterul ei pedagogic, izvorât din chemarea în instanța pedagogiei a politicii culturii. Și trebuie să adăugăm că această chemare în instanță este cu atât mai puțin surprinzătoare, cu cât înșiși oamenii de stat, care conduc politica culturii, trebuie să țină și au ținut seama – într-o măsură mai mare sau mai mică – de indicațiile venite din partea științei pedagogice. În felul acesta, este evident că economia lucrării se va complica cu încă un punct de vedere, care provine din cercul de preocupări al autorului.

3. A treia sursă de complicație o constituie *ideea de lucru*, care stă la baza lucrării: e vorba de *corespondența dintre ideologia* care a creat tipul de stat respectiv și *sistemul de politică a culturii*. Se observă în adevăr între ele o similitudine de-o simetrie așa de perfectă, încât se naște întrebarea dacă sistemul de politică a culturii a provocat ideologia generală sau dacă, dimpotrivă, ideologia este aceea care a provocat sistemul de politică culturală. Ambele laturi ale alternativei sunt istoric posibile; însă – deoarece cercetarea noastră nu a plecat de la idei preconceptuate – a trebuit să punem la baza expunerii acea parte a alternativei care reieșea cu mai multă evidență din însăși cercetarea faptelor. Or, faptele nu au vorbit pentru ipoteza autonomiei și imperialismului școlii, ci pentru ipoteza care face din școală, în special, și din politica culturii, în general, un *instrument* de realizare a ideologiei statale. Este sigur că și ideologiile au explicația lor, și încercările de lămurire constituie obiectul unei discipline speciale (*Wissensoziologie*), născută din celebra „digresiune genială” a lui Max Scheler asupra „legăturii existențiale a cunoașterii” (*Seinsverbundenheit des Wissens*). O aprofundare a lucrurilor în acest sens nu intra în cadrul lucrării de față. Totuși, acolo unde faptele permiteau o interpretare, fie în sensul că ideologiile sunt produse sociologice, fie că ele sunt produse spirituale ale sistemelor de gândire și valorificare (*Welt- und Wertanschauungen*), ea a fost succint consemnată. Dat fiind că atât explicarea ideologiilor, cât și aceea a corespondenței dintre ideologie și politica culturii se află în stadiul de controversă, nu am găsit cu cale – deși domeniul de fapte cercetate de noi au verificat una dintre alternative – să extindem acest rezultat la întreaga problemă, generalizându-l. Așa se explică faptul că, deși am bazat lucrarea pe ideea că ideologiile determină sistemele de politică culturală, nu am dat acestei idei decât rangul de *idee de lucru* (*Arbeitsidee*, după Sombart) sau de *principiu euristic* sau „*Leitfaden für die Beobachtung*” (după Kant). Această circumspecție în concluziile trase pentru teoria științei (*Wissenschaftslehre*) ne-am impus-o din cauză că asemenea grave concluzii nu pot fi prezentate ca adevăruri definitive decât după explorarea întregului domeniu al filosofiei culturii.

Dificultățile teoretice pe care le ascunde cercetarea pe terenul faptelor a politicii culturale dintr-o țară și o epocă dată sunt, după cum reiese din dezvoltările de mai sus, în adevăr mari, deși nu de neînviș. Acesta este motivul care ne-a determinat să precedăm cercetarea propriu-zisă de o introducere, în care am lămurit *obiectul, problema și izvoarele* lucrării. Tot din această intenție a pornit și procedarea care constă în a face să premerge o lămurire sistematică oricărei analize a faptelor, cum am făcut în tot timpul lucrării. În felul acesta, lectorul va vedea și *schela* care a servit la ridicarea clădirii, lucru care poate fi de un însemnat folos pentru eventuale cercetări proprii în acest domeniu, în care azi nu se mai poate lucra cu naivitatea teoretică de altădată.

II

Rezultatele analizei la care am supus politica culturii în România între anii 1918 și 1937 sunt consemnate pe larg și sistematic în concluzia lucrării. În prefață, ne vom mărgini să le anunțăm pe scurt și pregnant, adică atât cât e nevoie pentru a putea lega de ele câteva considerații asupra *cauzelor* care le explică, asupra *circumstanțelor* care agravează carența rezultatelor căpătate de politica culturii în România postbelică și asupra modestelor *speranțe* pe care le legăm de apariția acestei cărți.

Constatările finale ale studiului nostru sunt : politica noastră culturală se dovedește incoerentă, adică *lipsită de sistem*, concepută și formulată fără suficientă competență pedagogică. Din această pricină, ea nu a dat – și nici nu putea să dea – roade mulțumitoare.

Carența rezultatelor politicii noastre culturale poate avea două înțelesuri : ea se poate referi sau la diletantismul și frivolitatea tineretului „educat” la șubrezenia creației culturale și la adâncă neștiință și crescândă corupție morală a maselor, sau la haosul la care a parvenit, în spirit, organizare și tehnică, politica noastră culturală și *legală* după două decenii de eforturi. *Nu ne referim la primul sens, pentru că, deși aceasta este așa de patentă, încât e unanim recunoscută, numai un mare romancier ar putea, cu mijloacele artei, să dea o imagine de proporțiile ei ; ne-am referit la al doilea înțeles – la incoerența operei legale a politicii noastre culturale –, găsind-o vinovată de faptul că s-a ajuns azi să se poată vorbi de întârzierea culturală a țării noastre.*

Explicația acestei triste și periculoase stări de lucruri o găsim în două împrejurări : 1. lipsa de cunoștință ideologică în politica generală, care a tras în mod firesc după sine lipsa de *claritate* în țeluri, lipsa de *idei* în organizare, de *inventivitate* în tehnică ; 2. lipsa unei literaturi pedagogice care să flancheze cu pregătirea ei științifică opera politicii culturii. Cu excepția câtorva oameni și a câtorva lucrări, pe care noi le-am semnalat cu toată recunoașterea și recunoștința la locul cuvenit, literatura noastră pedagogică se zbate într-o deznădăjduitoare dezorientare. Pe când literatura pedagogică ar trebui să facă impresia unei discuții de ofițeri de stat major, aplecați asupra hărții care reprezintă câmpul de operații, publicistica noastră culturală seamănă cu o găină care răcăie pe grămada problemelor, ciugulind cu satisfacție câte un bob răzleț. Așa se explică că publicistica noastră culturală nu a putut fi în mare parte de nici un ajutor politicii culturale statale. La ce puteau oare folosi autorii care monologau cine știe ce idee „proprie” sau sugerată de o lectură lipsită de plan și seriozitate ? La noi, pentru cei mai mulți, nu există conștiința problemelor noastre culturale ; nu se știe *care* sunt acele probleme.

Ceea ce agravează până la proporții de coșmar efectele stării critice a politicii noastre culturale e faptul că în România actuală nu există – datorită unei nenorocite evoluții istorice – nici o putere care să poată *suplini* statul absent.

În alte țări, cu tradiții și seriozitate, familia, biserica, opinia populară, economia și meșteșugul, armata, presa, știința, arta și filosofia sunt *puteri ale vieții* – *Lebensmächte*, cum le denumesc gânditorii germani – care în mod normal completează statul în opera lui culturală, iar în timpuri de restriște îl pot înlocui. De multe ori, ele rivalizează cu statul și îl întrec. *Familia* nu numai că poate face educația, dar poate asigura creația culturală prin atmosfera ei intelectuală sau prin bibliotecile și, deseori, fișele care se moștenesc din generație în generație. *Biserica* – atât cea protestantă, cât și cea catolică – pun un zel atât de mare în chestii culturale, încât luptă cu statul pentru drepturile ei în educația copiilor și tineretului sau pentru rolul de susținător spiritual al maturilor pe drumul plin de încercări al vieții. Ea stimulează creația prin edituri și universități confesionale și dezvoltă o întinsă și efectivă propagandă prin opera ei de asistență socială și de misionarism religios. În Occident, Biserica se amestecă între copii, suie culmile cele mai înalte ale gândirii, coboară în adâncurile cele mai mizere și mai tragice ale plebei decăzute din marile orașe, aducând peste tot cuvântul ei de lămurire, îndreptare și consolare. *Opinia populară*, caracterizată printr-o mare asprime morală și națională, constituie o forță vigilentă, care previne și sancționează

abaterile, de multe ori într-un mod înfricoșător. *Presa*, care transformă în opinie publică murmurul popular, e pusă în serviciul educației, al creației și al propagandei culturale cu o râvnă și o competență uluitoare. *Economia și tehnica* sunt de asemenea focare de creștere a tineretului în dragostea de meserie, în punctualitate și pricepere a muncii și de propagandă pentru o viață rațională, omenească și gospodărească. Din punctul de vedere al creației culturale, se poate spune că marea industrie face în statele apusene mai mult decât statul, prin marile laboratoare bine înzestrate, în care lucrează savanți, care în mai multe cazuri au primit premiul Nobel. *Armata* constituie de asemenea o mare forță educativă și propagandistică, învățând supunerea, precizia, efortul și sugerând modalități de trai material și moral compatibile cu pretențiile de civilizație ale secolului nostru. *Știința, arta, filosofia* au o tradiție solidă, un public fidel și edituri care le dispensează de umilințe și vulgarizare.

Pe care dintre aceste forțe se poate conta la noi? În starea actuală, ar fi dificil de dat un răspuns ferm.

De aceea, toate privirile, toate întrebările, toate rugămintele se îndreaptă tot către *stat* și către instrumentul lui firesc : *școala*.

III

E soarta teoriei – scrie pedagogul german Ernst Krieck – să nu poată înlocui realitatea, când aceasta lipsește de la datorie. Un lucru însă e în puterea ei și a cărților : „să provoace muștrări de conștiință acelor care decad și să rupă vâlul care acoperă vina”.

Aceasta e modesta, dar necesara datorie a acestei cărți : ea nu a fost scrisă cu gând vrăjmaș, ci din dorința adâncă de a contribui la clarificare și reconstrucție.

Autorul

INTRODUCERE

Capitolul I

Problema

Bibliografie :

- *L'Organisation de l'Instruction Publique dans 53 Pays*, Geneva, 1931.
 - *Politica Culturii*, Institutul Social Român (fără dată), București.
 - *Kultur und Politik* (Schriftenreihe zur Politischen Propädeutik), vol. IV, Berlin, Leipzig, 1932.
-

1. România se află în plină realizare a *programului ei istoric*. Lucrând – după înfăptuirea visului de constituire a tuturor românilor într-un stat de 18 milioane de locuitori – la întărirea ei interioară prin numeroase *legi* menite să reglementeze o viață nouă și creând *instituții* chemate să satisfacă variatele și importantele obligații ale unui stat mare care se pregătește pentru un destin deosebit, poporul român a înregistrat după război o frenetică trăire a vieții publice : creșterii teritoriale îi urmează o creștere din interior, înălțării materiale, o înălțare spirituală prin desfășurarea unei mari și intense politici culturale.

Motivele acestei acțiuni de politică culturală sunt aceleași pentru care statele contemporane prețuiesc și favorizează cultura : 1. cultura este, în rolul ei *economic*, un mijloc indispensabil pentru propășirea materială a unui popor ; 2. cultura, ca *forță sufletească*, e elementul care efectuează trecerea unui popor la rangul de națiune conștientă sau împiedică încercările de deznaționalizare ; 3. cultura, ca *bun spiritual*, e averea care legitimează în fața conștiinței universale locul sub soare al unui popor ; 4. cultura, ca *putere* care susține și desăvârșește viața individuală și colectivă, e *fântâna de apă* vie care luminează pe cei ce o beau, făcându-i să descopere vieții un sens liniștitor și înalt, e *flacăra* prin care spiritul împrăștie lumină și căldură, însufletind și înnobilând, e, în sfârșit, *unitatea de măsură* pentru gradul de înălțare a existenței individuale și naționale. Toate aceste valori ale culturii au fost exploatate rând pe rând de statele moderne în ordinea în care ele s-au revelat conștiinței teoretice a omenirii, pentru ca astăzi, când este dovedit că rezistența materială și morală a unui popor în războaiele moderne – războaie ale tehnicii și ale puterii sufletești – depinde exclusiv de gradul său de cultură, statele să facă din grija pentru ea datoria lor supremă.

Politica culturală sau grija statelor pentru declanșarea forțelor spirituale ale popoarelor și pentru mărirea nelimitată a patrimoniului cultural e un fenomen mai vechi. În istoria omenirii, el apare prima oară în secolul al XVI-lea, ca un eveniment cu totul nou față de

lunga epocă anterioară, în care creația și extensiunea culturală au crescut la întâmplare, într-o totală incurie, ca „dudăul în vraștea stepei”. Această grijă nu a fost chiar de la început ceea ce este astăzi : o obligație indiscutabilă conștiință și întemeiată teoretic a statelor față de cultura națională. Dacă ne dăm seama că ea a apărut pentru prima oară ca rezultat indirect al mișcărilor religioase și al politicii economice mercantiliste, începuturile ei au fost întâmplătoare și extrem de modeste : Biserica și mercantilismul au încurajat școala și cultura nu ca un scop în sine, ci ca mijloc, și nu pentru că și-ar fi dat seama de toate motivele care fac astăzi ca statele să se intereseze într-un așa de înalt grad de cultură, ci numai pentru unul dintre ele : școala era un mijloc pentru realizarea scopului lor : pentru mercantilism – de a dezvolta forțele productive ale țărilor, iar pentru Biserică, de a întări credința creștină în forma catolică. A trebuit apoi curgerea creatoare a trei secole în care, la aceste motive inițiale, să se adauge impulsunile teoretice și practice ale filosofiei luminilor, ale liberalismului politic și economic, ale democrației și naționalismului *juridic* și *ontologic*, ca interesul statului pentru cultură să fie legitimat de numeroase puncte de vedere, iar acțiunea sa culturală să se desfășoare după un plan chibzuit. Au trebuit deci secole de experiență practică și meditație teoretică pentru ca acțiunea culturală a statului să nu mai pară arbitrară, ci legitimă, să iasă din empiric ca să se sprijine pe rațiunea teoretică, să devină în sfârșit *o datorie*.

2. Politica culturală a României e însă azi viu criticată. În conferințe sau în parlament, în studii de reviste și articole, în presă sau la catedră, personalitățile cele mai autorizate ale țării au fost silite să constate, cu îngrijorare, gravele deficiențe ale culturii noastre în cele trei misiuni : 1. în direcția *pregătirii educative* pentru ansamblul de profesioniști, în care se divide munca socială a națiunii ; 2. în direcția *creației originale* în toate domeniile de cercetare, inspirație și reflexiune în științele exacte și morale ca și în artă, filosofie și religie ; 3. în *propagarea culturii*, care înseamnă nu numai vulgarizare, dar și un fel de *être à la page* a poporului cu tot ceea ce înseamnă creație culturală.

Criticile care s-au adus politicii culturale postbelice a României par îndreptățite, căci ele invocă fapte recunoscute ca adevărate în mod public. Studiul comparativ al școlii din diferite state arată că România are numai 56% știutori de carte și că, din această pricină, ea se află pe o treaptă inferioară de cultură, fiind depășită de toate statele Europei, cu excepția Lituaniei. Statisticile învățământului primar dau cifre din care rezultă că anual rămân în afară de școală mai multe sute de mii de copii ; rezultatul anual al examenului de bacalaureat nu-i nici el îmbucurător, deoarece jumătate din absolvenții de liceu nu-l pot susține în condiții satisfăcătoare. Aparatul de stat, reprezentat prin primari, prefecți, administratori de plăși, medici, șefi și directori de servicii etc., e învinuit că nu se comportă cu demnitatea și conștiințiozitatea omului de cultură. Tineretul român are sentimentul că se află azi în fața unei societăți ostile, refractare progresului, reprezentând mai curând un fel de *acque stagnanti*, iar călători iluștri ca L. Romier, vizitându-ne țara, găsesc că poporul nostru e subalimentat și că nu se bucură încă de multe din binefacerile culturii și civilizației. Astfel, procesul culturii românești postbelice e deschis și lipsurile indicate pot să motiveze îndestulător o examinare mai amplă a politicii culturale în România contemporană.

O asemenea cercetare ar trebui să întreprindă verificarea ipotezelor ce s-au făcut sau s-ar putea face asupra cauzelor care au dus la deschiderea procesului politicii culturale în România postbelică : 1. Lipsa de *mijloace* materiale. 2. Lipsa de *aparat de stat* pregătit

pentru acest rol. 3. Lipsa de *convingere neștrămutată* și înflăcărată în viitorul nației și deci lipsa de solitudine pentru interesele ei culturale. 4. Lipsa de *sistem în politica noastră culturală*. Este clar totuși că, dintre toate aceste cauze, cea mai gravă e cea din urmă.

3. Lucrarea de față își propune să fie o cercetare obiectivă a politicii culturale din România de la 1918 și până azi. În cursul ei, atenția noastră se va îndrepta în special asupra acelei vini care ar rezulta din lipsa unui sistem în politica noastră culturală sau din aplicarea unui sistem anacronic, fără ca totuși să neglijăm și importanța celorlalte cauze, în măsura în care vom putea stabili că ele ar fi responsabile de starea noastră culturală. Șirul întrebărilor pe care ni le vom pune în acest studiu va fi următorul : 1. *Oare suma măsurilor luate în România în domeniul culturii formează cu adevărat un sistem de politică culturală ?* 2. *Dacă orice politică culturală este emanația unui sistem social general, de ce sistem social ține politica culturală a României postbelice ?* 3. *În sfârșit, dacă mai departe orice sistem social general este la rândul lui expresia unei poziții filosofice, a unui anumit crez metafizic, atunci care e filosofia sau ținuta spirituală originară din care a emanat – conștient sau tulbur – tot sistemul nostru de politică culturală ?*

Studiile cu subiect politic pot fi întâmpinate în România, dezabuzată de politicianism și critică socială, cu neîncredere, lipsă de interes științific și chiar cu ostilitate. *Lipsa de încredere* în studiile cu subiect politic provine din lipsa de încredere în politică, iar această mefiență se explică printr-o regretabilă confuzie a politicianismului, care reprezintă, după C. Rădulescu-Motru, politica *degenerată*, și politica privită ca *acțiune generoasă* luminată și constructivă *de guvernare*. *Lipsa de interes științific* pentru problemele politice pleacă, la rândul ei, din convingerea că doctrinele politice își au sursa sau în interesele individuale, josnice, sau în preferințe, sentimente, credințe morale sau religioase care se bazează pe o experiență unilaterală. *Ostilitatea* se explică prin faptul că opinia publică românească este astăzi sătulă de critica neurmată de construcție. Oricât de explicabilă ar fi însă această stare de dezabuzare, nu ne putem ascunde credința că ea nu reprezintă o poziție inatacabilă sau tolerabilă. Într-un stat preocupat să pregătească poporului său o magnifică auroră, studiul erorilor de conducere trebuie făcut și, când el e întreprins, nu cu intenția de a face un proces iritant celor care au greșit, ci cu gândul de a pătrunde în adânc, până la originea legilor și evenimentelor de politică culturală, spre a afla ceea ce Hegel numea „*die Vernunft der Sache*”, spiritul generator al fenomenului studiat, el este îndreptățit și teoretic, și practic.

Capitolul II

Obiectul lucrării

Bibliografie :

- Bäumer, G. *Deutsche Schulpolitik*, Karlsruhe, 1928, și „Grundlagen, Inhalt und Ziele der Reichskulturpolitik”, în *Kultur und Politik*, vol. IV, Berlin, 1932.
- Benda, Julien, „Discours à la nation européenne”, în *La Nouvelle Revue Française*, 1933.
- Freyer, H., *Theorie des objektiven Geistes. Eine Einleitung in die Kulturphilosophie*, Leipzig, 1923.
- Frobenius, L., *Paideuma. Umriss einer Kultur- und Seelenlehre*, Leipzig, 1920.
- George, Waldemar, *L'Humanisme et l'idée de Patrie*, Paris, 1936.
- Grabowski, Dr. A., *Politik*, Berlin, 1932, și „Kulturpolitik und Kulturpropaganda”, în *Kultur und Politik*, vol. IV, Berlin, 1932.
- Gusti, D., „Politica culturii și statul cultural”, în *Politica culturii*, 30 prelegeri publice și comunicări, București, 1928.
- Klemmt, Dr. A., „Europäisches Kulturbewusstsein”, în *Kultur und Politik*, vol. IV, Berlin, 1932.
- Scheler, M., *Nation und Weltanschauung, și Vom Ewigen im Menschen*, Leipzig, 1921.
- Schmitt, J., *Der Begriff des Politischen*, München, 1932.
- Sombart, W., *Die Ordnung des Wirtschaftslebens*, ediția a II-a, Berlin, 1927.
- Spranger, Ed., *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik*, Berlin, 1928.
- Weber, A., *Ideen zur Staats und Kultursoziologie*, Karlsruhe, 1927.
-

Pentru a putea fixa obiectul lucrării de față – politica culturii în România – e necesară o precizare prealabilă și lămuritoare a temei: ce e politica culturii? Ce sens acordăm acestei expresii, care, oricât de populară ar părea, e în fond pentru multe spirite o simplă formulă care nu spune nimic?

Definirea politicii culturii am putea să o obținem expeditiv și ușor reamintind cunoștințe curente și elementare. Am putea, de exemplu, să o definim pornind de la ideea că politica poate fi concepută ca *știință* și ca *artă*, că în primul loc ea desemnează *știința despre aflarea formei ideale de stat* (Platon) sau *știința tipurilor evolutive de stat* (A. Comte și E. Durkheim), iar ca *artă* politica este *tehnica sau suma măsurilor și acțiunilor* desfășurate în folosul unei societăți. Totuși, definirea politicii culturii pare a fi prea importantă ca ea să fie rezolvată sumar; găsim de aceea necesar ca precizării obiectului lucrării să-i consacram o analiză mai minuțioasă.

1. Cuvântul politică poate să aibă : 1. un înțeles original, pe care îl indică etimologia (l. gr. Πολιτική) : *orice activitate de guvernare întreprinsă pentru folosul societății sau comunității* (l. gr. Πολιτικός) ; 2. un înțeles evoluat : *acțiunea statului folositoare comunității*, statul fiind considerat centrul director al comunității ; 3. un înțeles mai larg : *activitatea individului sau colectivității cu scopul de a apăra interesele proprii sau ale comunității* (cu acest sens, termenul „politică” se întrebuițează în expresiile : *politica* intereselor mele, *politica* de clasă, de stat, *politica* Bisericii, a grupurilor economice, politica de partid ; 4. înțelesul cel mai larg, pe care-l putem căpăta printr-o analiză *fenomenologică* a cuvântului politică : orice acțiune de organizare și fructificare ale unui domeniu.

Cuvântul cultură poate să însemne : 1. *capitalul de cunoștințe* care face posibile statul și economia, știința și religia, arta și morala în sensul în care M. Scheler înțelege diferite feluri de „Wissen” (*Herrschaftswissen, Bildungswissen, Erlösungswissen* etc.) ; 2. *educația*, reprezentând, după concepția pedagogică, cultura *dinamică* sau procesul de perfecționare a indivizilor și de înnobilare a vieții colective.

Interpretarea ultimă a culturii e legată de amintirea sensului primitiv al termenului, când cultura (lat. *colere*) desemna activitatea umană îndreptată spre schimbarea naturii prin mâinile și instrumentele de lucru, pentru a o face rodnică. Acest sens e azi încă viu în expresiile curente : cultura plantelor, pomicultura, sericicultura, silvicultura etc.

Cultura-educație se realizează prin utilizarea *culturii – bunuri spirituale* care se oferă individului spre asimilare, aprofundare, exercițiu mental etc. și constituie fermentul de germinare pentru noi creații științifice, artistice, politice etc. Acest rol atât de important al bunurilor culturale a determinat o acțiune foarte însemnată : *propagarea creațiilor culturale* atât în spațiu, în cercuri sociale largi, cât și în timp, de la o generație la alta. În statele moderne, statele desfășoară, alături de alți factori, o activitate variabilă ca bogăție, pentru a servi cultura în toate cele trei direcții.

Explicațiile anterioare pot legitima acum o încercare de a defini politica culturii. Acordând acestor doi termeni – politică și cultură – sensul lor cel mai cuprinzător, conchidem că *politica culturii înseamnă orice activitate de guvernare care tinde la organizarea culturii pentru comunitate și indivizi : a culturii-educație, a culturii-creație și a propagării culturii.*

În publicistica de specialitate, cercetătorii acestei noțiuni, luați izolat, reprezintă numai în parte concepția noastră ; totuși, dacă îi privim în mod global, ei par a se completa reciproc pentru a ajunge la același punct de vedere.

J. Schröteler, profesor de pedagogie la școala superioară filo-teologică St. Georgen, din Frankfurt am Main, concepe politica culturii ca „totalitatea măsurilor prin care trebuie creată o bază juridică pentru realizarea scopurilor educației și cultivării”. Politica culturii ar însemna deci : 1. *măsuri* care să aibă o bază *juridică* (să fie precizate în legi sau pe bază de legi, în regulamente, programe, ordine ministeriale etc.) ; 2. aceste măsuri să fie luate în vederea *scopurilor educației și cultivării*. Concepută astfel, politica culturii coincide cu politica *educației* și cuprinde în ea politica *școlară*, cu toate temele ei de la grădinița de copii și până la universitate, și politica *culturii poporului*, cu presa, cinematograful, radioul, teatrul și cu „toate drumurile prin care se pot lărgi cultivarea și educația”.

Purtătorii ei pot fi statul și comunele, provinciile, partidele, industria, grupele sociale și confesiunile¹.

În liniile ei mari, această definiție a politicii culturii e acceptabilă; am avea însă de obiectat că ea ignoră un domeniu fundamental al politicii culturii: politica creației culturale.

Dr. A. Grabowsky prezintă nu numai o concepție mai largă, dar și mai subtilă despre această politică, pe care o derivă în întregime din interpretarea noțiunii *cultură*. „Cultura – spune el – e ceva spiritual care năzuiește să se exteriorizeze și, prin aceasta, devine productivă. Transformarea unei spiritualități în putere, astfel se prezintă procesul, așa sună tema pentru dinamica culturală. Spiritualitatea care nu se valorifică dinamic nu-i cultură, ci numai formă pregătitoare.”²

Dr. A. Grabowsky vorbește mai departe de politica culturii, acordându-i trei sensuri care se completează unul pe altul. Pentru el, politica aceasta înseamnă *mai întâi suma măsurilor externe, care stimulează creația spirituală*. „Ca spiritualitatea latentă să o traducem în dinamică – observă el –, există două posibilități: schimbarea se poate împlini fără nici o intervenție din afară, ci numai prin forța activă și spontană a spiritului sau pot fi formate metode de transformare. Această a doua posibilitate e de fapt politica culturii.” Cu acest înțeles, ea ar fi „*eine Hilfeleistung*”, o acțiune de ajutor, pe care statul îl acordă ca astfel cultura să se realizeze. În al doilea înțeles, politica culturii înseamnă *valorificarea și aplicarea metodică a culturii deja existente*, a spiritualității deja realizate³. Ea trebuie desfășurată cu demnitate. Când ea se produce cu metode oratorice și cu gesturi de agitatori, atunci devine *propagandă culturală*⁴. Dar și în primul, și în al doilea sens, politica culturală trebuie să *pregătească poporul ca să devină națiune și națiunea ca să se asocieze profund de stat*, care la rândul său să fie dispus să identifice politica mare cu însăși cultivarea. Aceasta ar fi *a treia* interpretare a conceptului ce ne preocupă și justificarea ei Grabowsky o face astfel: „Întotdeauna, în chestiile de cultură, exemplul înseamnă mai mult decât propaganda. Poporul trebuie să devină o națiune, trebuie să se lege profund de statul său, trebuie să identifice politica mare cu însăși cultura, trebuie să fie gata oricând să iasă din sfera privată și să intre în cea publică: numai atunci el își va fi cucerit acea considerație spontană și dezinteresată pentru cultură, care îi va procura respect în lume și-i va permite vieții sale spirituale, chiar între granițele proprii, să învingă lipsa de spiritualitate. O asemenea politică culturală, înseamnă de la început respingerea oricărui afișaj cultural grosolan. O astfel de politică culturală, cu nonșalanta siguranță de sine, garantează mai bine decât orice legătura cu viața istorică a națiunii și prin aceasta legătura cu viitorul”⁵.

Gertrud Bäumer, autoare a mai multor studii privitoare la politica culturii, fost deputat în Reichstag și „Ministerialrat”, aduce de asemenea o contribuție însemnată la lămurirea problemei noastre în *Deutsche Schulpolitik* și în *Grundlagen, Inhalt und Ziele des Reichskulturpolitik*.

Gertrud Bäumer concepe pentru Germania două politici culturale: *una* a „țărilor” (*Länder*) și *alta* a Reich-ului. Cea dintâi e politica culturală a statelor germane și în centrul ei s-ar afla politica *școlară* și grija de cultură (*Kulturpflege*). Întrucât în formularea

1. J. Schröteler, „Erziehungs- und Bildungspolitik” (în *J. Sp. L. d. P. d. G. I.*, p. 684).

2. Dr. A. Grabowsky, *Kulturpolitik und Kulturpropaganda*, p. 117.

3. *Ibidem*.

4. *Ibidem*, p. 118.

5. *Ibidem*, p. 126.

acestor politici Bäumer nu depășește explicațiile pe care le-am întâlnit mai sus la Schröteler și Grabowsky, nu stăruim. A doua e politica culturală a Reich-ului, pe care G. Bäumer a formulat-o în chip interesant, cu plusuri față de cele anterioare ; ea merită de aceea să ne rețină mai mult atenția.

Autoarea pleacă de la constatarea că azi Germania are o situație culturală grea, mai ales în raport cu ceea ce ea reprezentase altădată în trecut : „... prin război, Germania a pierdut domeniul întregi – de care nu se poate face abstracție – ale influenței culturale câștigate altădată în lume. Cartea germană, arta și tehnica germane, știința și pedagogia germane au posedat odinioară imperiul lor mare și propriu pe glob...”. În timp ce acum totul s-a pierdut, mai ales din pricina „izolării spirituale” a Germaniei ca urmare a unei „propagande adverse” față de cultura nemțească¹. Pornind de aici, Gertrud Bäumer precizează că această poziție veche Germania trebuie să și-o recâștige și, în scopul indicat, imperiul e dator să desfășoare o mare politică culturală. Ea propune de aceea o anumită politică : una care să însemne *suma măsurilor imperiului pentru concentrarea forțelor creatoare ale poporului german în vederea unei ascensiuni culturale unitare și a stimulării culturii germane în lume*. Gertrud Bäumer visează astfel la o nouă hegemonie spirituală a poporului german și concepe ca scop suprem al politicii sale un imperialism cultural german. Sigur că această concepție despre politica culturală poate fi susceptibilă de critici ; ea însă rămâne importantă prin aceea că formulează o misiune prestigioasă pentru un popor mare.

Definiția politicii culturii stabilită mai sus este generală și, de aceea, cuprinzătoare ; în cadrul ei intră, alături de politica statului, politica culturală : a *Bisericii* (de exemplu, politica culturală a Bisericii Catolice), a *economiei* (de exemplu, politica culturală a breslelor), a *partidelor* (de exemplu, politica culturală a fiecărui partid mare), a *indivizilor* (de exemplu, politica culturală a unui Mecena) etc. Această distincție e necesar de făcut : cine cercetează, cum e cazul nostru, politica culturală dintr-o țară își poate pune întrebarea : *care factori poartă în România, pe umerii lor, acțiunea complexă și de răspundere a politicii culturii și care nu ? În ce spirit înțeleg acești factori să accepte o colaborare sau să o refuze ? În fine, concep ei o politică culturală completă, care să îmbrățișeze tustrelele ei teme – a culturii-educație, a culturii-creație și a propagării culturii – sau ignoră vreuna din ele ?*

2. Gândirea teoretică deosebește mai multe sisteme de politică culturală, mai ales după *mijloacele și scopurile* lor.

După *mijloace*, se deosebesc : sistemul *liberalist* și sistemul *normativ*. Sistemul *liberalist* concepe cultura ca un domeniu în care statul nu e chemat să se amestece ; aici datoria lui se limitează la garantarea libertății cercetărilor științifice, a propagării *libere* a rezultatelor și la subvenții pentru întemeierea și întreținerea școlilor. Cel mult, el acceptă ideea ca statul să oblige pe oameni să-și instruiască copiii, așa cum au procedat, de exemplu, statele liberale din secolul al XIX-lea. Sistemul *normativ* de politică culturală nu se limitează la rolurile statului liberalist, ci *fixează reguli* obligatorii privitoare la desfășurarea procesului culturii, *indică scopul educației*, face *selecția creațiilor* culturale, în sfârșit, *impune un regim* de „cultură dirijată”.

1. G. Bäumer, *Grundlagen. Inhalt und Ziele des Reichskulturpolitik*, p. 43.

Partizanii *liberalismului cultural* își sprijină teza lor pe următoarele considerații : 1. statul e *autoritate*, e forță constrângătoare (*Gewalt*) ; or, cum creația culturală se dezvoltă în libertate și spontaneitate, intervenția statului ar amenința creația culturală, statul fiind „*Antigeist*” ; 2 statul înseamnă *conservare* și tărie ; or, cultura înseamnă, pentru un popor care creează cultură pentru alții, o *lăsare de sânge*. De aceea, statul care s-ar consacra culturii ar pierde din energia lui ; 3. grija de cultură indică înclinația către finețe și o coborâre a ideii de stat tare, o înclinație către molesire. Totdeauna stările de cultură au coincis cu epoci de slăbire a statelor¹.

Desigur, această argumentare a liberalismului cultural, care respinge amestecul statului în procesul culturii, interesează numai ca subtilitate dialectică ; în istorie el nu și-a găsit niciodată o aplicare radicală pentru rațiuni legitime : 1. statele conduse orbește, fără considerarea principiilor de cultură, și-au primejduit existența, căzând pradă revoluțiilor catastrofale ; 2. recunoașterea preocupărilor de cultură nu a fost urmată de prăbușirea statelor în mod necesar ; adeseori ea a constituit, dimpotrivă, chiar strălucirea lor, ca, de exemplu, în epoca lui Pericle, Elisabeta a Angliei, Ludovic al XIV-lea etc. ; 3. statele de cultură sunt de obicei mai prudente în acțiunile lor, dar această comportare nu înseamnă lipsă de energie, ci numai măsură, cumpătate.

Partizanii „*culturii dirijate*” își întemeiază atitudinea pe rațiuni de ordin diferit și de natură mai mult practică : 1. Cultura liberă înseamnă bolșevism cultural. Dacă, în statul național, cultura ar vorbi de libertate, egalitate și drepturile omului, de ideile unei epoci perimate, ea ar fi azi prejudicioasă și retrogradă. 2. Monopolul cultural împiedică dezvoltarea ideilor contrare unității și tăriei statului².

Pe lângă cele două sisteme de politică culturală pe care le-am putea numi pesimism și optimism, în politica statală a culturii se mai pot deosebi încă două sisteme : sistemul *universalist* și sistemul *individualist*. Sistemul *universalist* propune o politică culturală care să aibă ca scop binele „*totului*” ; el vrea să facă din cultură un bun folositor pentru comunitate în totalitatea ei (oraș, stat, națiune). Sistemul *individualist* dă, dimpotrivă, ca scop binele *indivizilor* : a fiecăruia, a cât mai mulți, întemeindu-se pe o concepție materialisto-nominalistă a vieții. În statele liberaliste, el predomină și determină grija de cultură sub formă de grijă de instrucție sau de educație a *omului* în vederea perfecționării și fericirii lui *propriei* ; el e ecoul și consecința logică a *individualismului*. În statele totalitare se afirmă sistemul opus, după care educația și cultura sunt chemate să asigure *autorealizarea nației* sau a societății în vederea împlinirii unei misiuni. Sistemul universalist de politică culturală e azi consecința naționalismelor și socialismelor și el se sprijină pe o fecundă teorie despre raportul dintre om și nație sau comunitate : el afirmă că individul, sacrificându-se pentru națiune, nu numai că nu piere, dar își găsește prin această contopire un *sens* al lui, al *existenței* proprii, pentru că nația, considerată ca o realitate *metafizică*, îl transcende pe individ și-l poate continua dincolo de existența lui, în ceea ce are el mai frumos, mai înalt, mai pur.

Sistemul universalist de politică culturală se întemeiază azi în unele state pe următoarea argumentare : națiunea are potențe care trebuie puse în condiția de a rodi. Supusă unui proces de educație, nația ajunge la o conștiință înaltă de sine. Când o politică culturală își

1. Dr. A. Grabowsky, *op.cit.*, pp. 120-121.

2. „La culture dirigée”, în *L'Europe nouvelle*, 1936, nr. 943, p. 261.

propune acest scop, ea are un obiectiv superior : lupta poporului pentru autorealizarea lui. Atunci națiunile conștiente își dau scopuri noi, își formulează misiuni. M. Scheler, în *Nation und Weltanschauung*, se ocupă de misiunile pe care și le-au dat câteva popoare, constatând că francezii și-au fixat misiunea de a *preda* drepturile omului, rezervându-și gloria de *profesori* și educatori ai omenirii, că englezii și-au atribuit chemarea de *stăpâni* aleși să conducă lumea, iar slavofilii ruși : *să servească* ideea înfrățirii universale printr-un creștinism comunizant.

Sistemele de politică culturală liberalist-normativ, individualist-universalist decurg din „*Weltanschauung*”-uri diferite ; ele reprezintă ceea ce germanii înțeleg prin „*wert-different*”, adică derivate din concepția generală despre lume și viață.

Dacă facem acum o aplicare a considerațiilor privitoare la sistemele de politică culturală la problema pusă mai sus, constatăm că aceasta se amplifică și se complică. Cine cercetează politica culturală a României e dator acum să-și pună noi întrebări alături de cele deja formulate : 1. *Ce sistem de politică culturală s-a aplicat în România postbelică ? S-a aplicat oare un sistem liberalist sau altul normativ, de „cultură dirijată” ? Tineretul a fost orientat suflătește în direcția individualismului sau a statului totalitar ? 2. Sau cercetările ce vom întreprinde ne conduc să constatăm că în România nu a existat și nu s-a afirmat o conștiință singură a unui sistem, că, în schimb, s-a făcut aplicarea mai multor sisteme, realizându-se un fel de sistem „amestecat” de politică culturală ? 3. În sfârșit, politica culturală a României, așa cum a fost făcută, a împlinit ea oare ceea ce s-ar putea numi *sensul immanent al României* ?*

3. Am definit mai sus politica culturii ca o sumă de măsuri de guvernare. Acestea însă – pentru a reprezenta o politică culturală – nu pot fi o simplă sumă *aritmetică*, ci trebuie să constituie o totalitate *organică* sau, mai precis, o coerență logică, care se realizează : 1) printr-un *spirit călăuzitor*, 2) printr-o *organizare* și 3) prin *tehnică*.

Pentru o politică culturală, spiritul e *sensul* sau direcția ei generală în care ea să se desfășoare, e *scopul* urmărit, e *crediința* ei cea mai înaltă în năzuințele superioare ale unei politici culturale ; el trebuie să o *străbată* ca un fir roșu de la un capăt la altul, *să o anime, să o unifice și să o inspire* până în cele mai îndepărtate elemente ; spiritul îi dă și *culoarea ei ideologică*. Spiritul unei politici culturale poate fi individualist sau colectivist (totalitar), naționalist sau antinaționalist, religios sau laic etc. Fără el, politica culturală *n-are sens*.

Dar spiritul politicii culturale trebuie dezvoltat și precizat în măsuri juridice care orientează activitatea de educație și cultură a unui popor și încorporat în instituții care sunt chemate să realizeze scopurile ei. Această operă înseamnă *organizarea* acestei politici și ea constituie o lucrare esențială și grea : organizarea trebuie să fie o *continuare, o dezvoltare și amplificare* ale spiritului unei politici culturale ; acestuia, ea trebuie să-i *corespundă* până în cele mai mici detalii.

Dacă spiritul unei politici culturale se formulează obișnuit în *constituția* unei țări, organizarea se oglindește în *legi* : în *legi școlare* și în *legi* care privesc *educația, creația și propagarea culturii*, în fruntea cărora stă mai pretutindeni legea de organizare a Ministerului de Instrucție, a organului principal de gospodărire pentru întreaga operă de politică culturală.

Politica culturii se realizează printr-o *tehnică* concepută ca sumă de acțiuni și mijloace prin care ea își poate atinge scopurile. Într-o politică culturală bine meditată, toată

această sumă de acțiuni și mijloace sunt dictate de spiritul ei general, reprezentând dezvoltările și consecințele sale. Din el se inspiră educatorul, alegând sistemele de educație și sistemele de învățământ, metodele, orariile, cunoștințele, în sfârșit, toate elementele de tehnică, menite să servească și să realizeze scopurile politicii culturii.

Când între spiritul, organizarea și tehnica culturală există o continuitate și o consecvență, când ultimele sunt dezvoltări ale celui dintâi, atunci se realizează un *sistem unitar de politică culturală* și se garantează *rodnicia* ei, atunci cheltuiala statului, speranțele națiunii în școală și truda educatorilor n-au fost în zadar. Cercetătorul politicii culturii din România va trebui de aceea să se întrebe mai departe: 1. *Dacă statul român a desfășurat un sistem de politică culturală dominată de un spirit unitar care să străbată întregul organism și să inspire organizarea și tehnica ei sau dimpotrivă*; mai precis, *dacă politica culturală a statului român reprezintă o construcție coerentă sau nu. Acesta va constitui primul criteriu obiectiv de judecare a politicii culturale din România.*

Statele pot face o politică mare sau mică. Criteriul *mare-mic* este criteriul obișnuit al judecăților istorice; el este „*wertindifferent*”, fiindcă, dacă credințele despre ceea ce e bine sau rău pot fi subiective, *dimensiunile* impun tuturor. Toți marii istoriografi, de la Herodot la Ranke, de la Plutarh la E. Ludwig l-au întrebuințat, fie că ei se refereau la personalități, fie că aveau în vedere popoare. Alexandru cel Mare a fost în adevăr *mare*, pentru că – așa cum relevă Ch. Seignobos – „*actele lui au avut mari rezultate*”¹; iar atenienii, deși statul lor nu a depășit un județ nici în populație, nici în suprafață, sunt, indiscutabil, unul din cele mai mari popoare ale lumii, pentru că viața lor culturală a fost intensă, cuprinzătoare și variată.

Pentru ca o politică culturală să fie mare, ea trebuie să întrunească o sumă de condiții: 1. extensivitate, 2. intensitate și 3. varietate.

Extensivitate dovedește o politică larg cuprinzătoare, care are preocuparea să cheme la cultură – la educație, creație și propagarea culturii – toate straturile sociale, tot poporul. O asemenea politică învinge *egoismul* de clasă și rang social, care adesea nu se mărginește numai la posedarea bunurilor materiale.

Intensitatea unei politici culturale se probează prin elan și profunzime. Elan înseamnă acțiune înflăcărată și sinceră; iar profunzime: depărtarea de superficialitate, de mască, de fațadă, de „*pojghiță*”.

Varietatea o înțelegem aici ca lipsă de unilateralitate. Politica culturii trebuie să evite orientarea spiritelor către o singură valoare; ea trebuie să cultive întreaga tablă de valori, de la *utilitate* și până la *sfîințenie*, ca să folosim expresiile consacrate în „*filosofia valorilor*”. Politica culturală e variată când deviza ei e nu *monopolul* unei singure valori, ci *concurența* tuturor.

Acestea fiind condițiile pe care trebuie să le întrunească o politică culturală mare, ne putem întreba – și aici fiecare poate da un răspuns obiectiv – dacă politica culturală a României în epoca cercetată a fost *mare* sau *mică*.

1. Cf. Ch. Seignobos, *Histoire de la civilisation*, ediția a V-a, Paris, 1902.

Capitolul III

Izvoarele

Bibliografie :

Spranger, Ed., *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik*, Berlin, 1928.

Importanța și răspunderea acestei lucrări, rațiunea și scopul ei ne fac să simțim nevoia de a arăta materialul din care își poate aduna datele orice cercetare asupra politicii culturale românești.

Intenționând să împlinim aceasta, facem de la început două precizări : 1. enumerarea materialului nu are aici caracterul de *inventar* al literaturii problemelor ; ea e numai o indicare a *izvoarelor* din care politica culturală a României și-a primit normele și viața ei ; 2. clasificarea acestui material nu o facem după cadrul general din istorie, istoria culturii sau a pedagogiei, ci – urmând, cum se exprimă Fr. Seifert, „*den naturalistischen Weg*” – după *geneza* însăși a politicii culturii, care, pentru statele moderne, se formulează în *constituție*, se dezvoltă și se precizează în *legi*, se lămurește în amănunt în *regulamente*, *programe școlare*, *ordine*, *circulare* și se comentează în *doctrină*.

1. *Constituția* României a fost pentru noi primul izvor pentru cunoașterea politicii noastre culturale în esența ei. În cercetarea subiectului am pornit de la Constituție, fiindcă, în statele moderne, ea orientează *principlal* și fundamentează toată opera de legiferare viitoare, inclusiv pe cea care privește politica culturii ; ea oglindește, mai bine decât alte legi, spiritul general, sistemul social și filosofic al epocii care a produs-o ; prin uz, ea exprimă *spiritul* unei politici culturale.

Întrucât, în ultimele două decade, România a fost guvernată de două Constituții – de cea de la 1866 și de a doua, din 1923 – ne-am servit de ambele în această cercetare.

Legile au fost pentru acest studiu al doilea izvor de informații, izvorul principal și cel mai bogat. În legile privitoare la politica culturii am aflat *dispozițiile* care reglementează *organizarea* celor trei activități (educație, creație și propagare a culturii), pe care statele moderne se simt datoare să le împlinescă, și *normele* care lămuresc întemeierea, conducerea și funcțiile instituțiilor culturale, cât și acelea care privesc selecția personalului lor, drepturile și datoriile acestuia.

În cursul studiului am constatat că legile școlare se găsesc în centrul legislației de politică culturală și faptul acesta ține desigur de rolul mare al școlii de stat. De un secol

cel puțin, școala e un izvor binecuvântat de gândire și simțire pentru om, nație și umanitate, e locul cel mai important în care se depun străduințele pentru ridicarea sufletească a individului și colectivității, e organul omenirii realizat printr-o lungă experiență în vederea formării spirituale și fizice a noii generații. E deci de la sine înțeles faptul că în cursul lucrării accentul studiului va cădea îndeosebi pe legile școlare.

Ca o completare a acestor izvoare pentru cunoașterea politicii culturii am luat apoi în considerare : a) *regulamentele*, care însoțesc legile, pentru rațiunea că ele dezvoltă și indică modalitățile de amănunt în vederea aplicării acestora ; b) *programele școlare*, pe care le-am găsit ca foarte prețioase izvoare, întrucât ele înfățișează intențiile legiuitorului cu privire la selecția *materiei* de învățământ, la *sistemele* de educație și instrucție, la *metodele* de predare etc. ; c) *ordinele-circulare* ale Ministerului nostru de Educație națională, fiindcă și ele dezvoltă, lămuresc sau întregesc dispoziții din lege, regulament sau programă.

Utilizarea acestor izvoare am făcut-o stăpâniți de convingerea că ele nu sunt lucruri osificate, documente uscate și moarte, ci politica culturală *de fapt*, politica ce *se face* și produce neconținut *efecte*.

Deși cercetarea acestor izvoare am găsit-o foarte necesară, pentru un studiu ca cel de față, aflarea lor – a legilor, regulamentelor, programelor școlare, circularilor etc. – n-a fost ușor de împlinit, căci, până azi, tot acest prețios material nu este strâns încă într-un fel de „cod”, care să stea la dispoziție pentru consultare și meditație, într-o lucrare *oficială* ușor de procurat și de mânuit. Avem un cod penal, comercial, civil etc. ; dar nu avem și un „cod” cultural sau școlar, sau nici măcar o „foaie” a Ministerului de Educație Națională (cum se află, de exemplu, în Bavaria, Prusia etc.), în care să se publice rând pe rând și astfel să se colecteze toate măsurile juridice sau pe bază juridică, privitoare la școala și cultura din țara noastră.

După cât cunoaștem, există, e drept, ca lucrare particulară, un studiu de acest gen : *Codul Învățământului* (primar, secundar și superior) de P. Negulescu (prof. univ.), Ion Dumitrescu (Dir. Cont. Min. Instr.), George Alexianu (prof. univ.), Titus Dragoș și O.C. Demetrescu (avocați), o lucrare serioasă și utilă, conținând în paginile sale legile și regulamentele școlare cu trei serii de adnotări : *interpretări* de articole de lege (ale Înaltei Curți de Casație și ale Curților de Apel), *motivări* (extrase din „expunerile de motive”, care au însoțit în Parlament proiectele de legi) sau *comentarii* (din „dezbaterile parlamentare”). Din nefericire, această lucrare e numai un cod de legi și regulamente *școlare*, fiind deja *învechită*, fiindcă, de la 1929, când s-a tipărit, și până în prezent s-au votat legi noi, iar unele din cele vechi au suferit modificări ; în fine, ea nu cuprinde nici programele școlare, nici circularile. Prin acestea nu intenționăm să facem învinuiri autorilor codului pomenit, a căror muncă am admirat-o și a căror lucrare am considerat-o demnă de toată lauda și am folosit-o ; vrem numai să ne exprimăm dorința de a se publica o nouă ediție pusă la punct și completată chiar în mai multe volume. Pentru școală mai ales, un astfel de „cod” ar fi de un mare interes întrucât, în afară de alte foloase pe care le-ar aduce, ar contribui ca profesorii, directorii, inspectorii etc. să țină „în atenție”, mai mult ca până acum, dispozițiile de lege, regulamente, programe și ordine și, prin aceasta, să se asigure o mai mare eficacitate măsurilor de politică culturală.

2. Pe marginea legiuirilor în vigoare, cu prilejul discutării lor în parlament, când ele se găseau numai în stare de proiect, sau ulterior, cu ocazia aplicării, s-a constituit și în

publicistica românească o *doctrină* de politică culturală. Operă a oamenilor de stat, a juriștilor, dar cu deosebire a filosofilor, pedagogilor și oamenilor de școală, căci ultimii – cum se va vedea explicit mai jos – au dat contribuția cea mai însemnată, ea reprezintă altă sursă a acestui studiu.

O doctrină interesează prin două elemente : prin partea de *comentare* a unei realități și prin elementul *utopic*, în sensul de *plan* pentru viitor. În această lucrare, doctrina de politică culturală a României ne-a interesat prin ambele ei elemente, făcând oarecum tranziția de la *izvoare* la *documentele* problemei.

De fapt, ceea ce considerăm aici ca doctrină nu-i o singură teorie, ci mai multe și de un caracter divergent : în cursul lucrării ne referim la toate acele construcții spirituale, la acele viziuni ale partidelor politice și gânditorilor independenți, privitoare la politica culturii. Ele și-au găsit expresia fie în *programele* politice de partid, care cristalizează, obișnuit, o concepție despre stat, societate și organizarea lor în viitor, fie în *studii* independente de teorie politică.

Folosirea acestor lucrări ca izvoare pentru studiul nostru s-a izbit însă de o dublă dificultate : 1. ele nu sunt *colectate* și clasate spre a fi cercetate cu înlesnire ; 2. unele din ele nu mai sunt „puse la punct”. Totuși, importanța de necontestat a acestor izvoare pentru dezvoltarea subiectului ne-a obligat să le căutăm și să le studiem cu multă atenție.

În această direcție, pentru înțelegerea și studiul programelor partidelor politice și ale doctrinelor, munca noastră de informație a fost ușurată în oarecare măsură de prețioasa lucrare tipărită de Institutul Social Român : *Doctrinile partidelor politice din România*, în care am găsit o expunere sintetică a celor mai multe teorii politice, interesante mai ales prin aceea că sunt înfățișate chiar de fruntașii și reprezentanții autorizați ai partidelor din România : doctrina *naționalistă* de N. Iorga ; concepția *conservatoare* și progresul de C. Rădulescu-Motru ; doctrina *țărănistă* de V. Madgearu ; *liberalismul* economic de G. Tașcă ; doctrina *liberală*, I.G. Duca ; doctrina *conservatoare*, A. Marghiloman ; *socialismul* marxist și evoluția socială, Șerban Voinea ; *neoliberalismul*, M. Manoilescu ; *socialismul* de stat, I. Răducanu ; sindicalismul, Nae Ionescu ; anarhismul, N. Petrescu ; solidarismul social-economic, I.N. Angelescu ; solidarismul juridic, A. Teodorescu ; ideologia și tendințele politice ale minorității maghiare, Geza Kiss ; ideologia și tendințele politice ale minorității germane, Hans Otto Roth ; solidarismul politic, M. Popovici ; evoluție și revoluție, M. Djuvara ; lupta de clasă și transformarea socială, I. Moscovici.

Pentru cunoașterea teoriilor de *politică a culturii* în România, ne-a fost de un real folos un alt volum al Institutului Social Român, *Politica culturii*, conținând 30 de prelegeri și comunicări : N. Iorga, *Politica culturii* ; G. Brătianu, *Observații asupra culturii europene* ; Dragoș Protopopescu, *Cultura engleză* ; N. Bagdasar, *Criza culturii moderne* ; M. Sanielevici, *Tehnică și cultură* ; Al. Claudiu, *Rasă și cultură* ; P.P. Panaitescu, *Istorie și cultură* ; Traian Brăileanu, *Societate și cultură* ; D.I. Suchianu, *Tradiție și invenție* ; G.G. Antonescu, *Mișcarea pedagogică și școala românească* ; M.D. Ralea, *Educația socială* ; Fl. Ștefănescu-Goangă, *Selecția capacităților și orientarea profesională* ; C. Kirițescu, *Criza învățământului secundar și reforma liceului* ; C. Rădulescu-Motru, *Mentalitatea profesională* ; G. Ionescu-Sisești, *Cultura agrară și progresul economic* ; V. Vâlcovici, *Industria țării și învățământul tehnic și comercial* ; P. Negulescu, *Pregătirea funcționarilor în statul modern* ; V.N. Madgearu, *Rolul științelor sociale în societatea democratică* ; P. Andrei, *Cultura socială și politică în școală* ; M. Djuvara, *Cultura politică și practică a omului de stat* ; I. Petrovici, *Rolul cultural al universității* ; E. Racoviță, *Institute științifice de cercetări* ; E. Bucuța, *Politica bibliotecii și a cărții* ;

I. Simionescu, *Cultura populară*; I.M. Sadoveanu, *Teatrul ca factor cultural*; G. Breazul, *Arta muzicală în cultura românească*; Tudor Vianu, *Cinematograful și radiodifuziunea în politica culturii*; Eugen Filotti, *Presa și problemele ei culturale*; Fr. Müller, *Statul, cultura și școala minoritară*; D. Gusti, *Politica culturii și statul cultural*.

Cele două serii mari de izvoare ale politicii culturii – legile și doctrina – nu prezintă o valoare egală. Primele *guvernează*, în sensul că ele *organizează* instituțiile de cultură, le fixează scopurile, le ordonă mișcărilor, le dă viață și le susține existența; secunde, adică doctrinele – fie că explică sau critică legi și instituții, fie că exprimă deziderate – au numai rol platonice, de a înfățișa năzuințe frumoase, înalte fără ca acestea să capete în mod cert o realizare. Legile fixează politica culturală care urmează *să se facă*, să se realizeze *imediat*, să se *încorporeze în acte și instituții*; doctrina prezintă planul unei politici *viitoare*, așa cum autorii ei ar dori să se desfășoare; un plan care ar putea să rămână numai operă de fantezie sau de domeniul unui viitor foarte depărtat. Legile comandă o *realitate*, doctrina prezintă viziunea unei realități *idealizate*. Aceste distincții dintre legi și doctrină, din care reies rolul și importanța deosebită ale celor dintâi, ne-au determinat să facem ca accentul cercetării noastre să cadă în tot cursul lucrării în primul rând pe legi și derivatele lor și numai în al doilea rând pe studiile de doctrină a politicii culturii. Prin această procedură, Constituția și legile cu toate anexele lor – regulamente, programe școlare, decizii și ordinele-circulare ale Ministerului de Educație Națională – au fost izvoarele *principale* și *imediate* ale studiului; iar programele partidelor politice și studiile de politica culturii, izvoarele *secundare* sau *mediate*.

3. Izvoarele politicii culturii, indicate până aci, oglindesc politica după *intențiile* ei, după dezideratele și dispozițiile exprimate în norme de constituție, în articole de legi și regulamente etc. Alături de acestea, am mai folosit pentru tema noastră o altă serie de studii care înfățișează politica culturii în *rezultatele* ei. În raport cu cele enumerate până aici, acestea ar constitui *documentele* politicii culturii.

Ca documente pentru studiul nostru am considerat trei categorii de lucrări:

1. *Volumele* publicate de foștii miniștri de Instrucție Publică, cu scopul de a înfățișa activitatea lor, 2. *anualele* școlilor și 3. *studiile privitoare la școala românească* și viața ei. Fiecare din aceste grupe de studii a fost folosită în lucrarea noastră, dar numai în măsura în care a satisfăcut anumite condiții.

a) *Grupa I de studii* e reprezentată la noi – pe cât cunoaștem – prin două expuneri: *Activitatea Ministerului de Instrucție* pe anii 1922-1926 (București, 1926) de dr. C. Angelescu și *Un an de activitate ministerială* (București, 1934) de D. Gusti. Astfel de volume ar fi interesante și utile: 1. dacă ar prezenta anual darea de seamă în care ministrul ar expune spiritul în care a condus școala și cultura țării, în care el a lucrat tot timpul; 2. dacă ar cuprinde ordinele-circulare, modificările de legi și regulamente pentru a constitui un fel de *cod anual* al Ministerului Educației Naționale; 3. dacă ar prezenta sistematizate *rezultatele* care vin de la școli, însoțindu-le de *explicații* și *comentarii*. În aceste condiții, ele ar forma adevărate dosare de politică culturală.

Cele două lucrări menționate ne-au fost desigur de folos în studiul nostru, dar ele satisfac numai în parte aceste deziderate: prima satisface într-o oarecare măsură punctul 1 și întrucâtva punctul al 3-lea; a doua, punctul 3 și în parte punctul 2.

b) *Anualele* școlilor constituie al doilea document pentru cunoașterea spiritului în care se face pregătirea generației tinere.

Există două categorii de anuare școlare: *unele* publică numai statistica, pe care ministerul o are de altfel și pe altă cale; *altele* cuprind în plus o narațiune, partea aceea în care se redă *viața* morală, intelectuală, națională, culturală a unei școli în cursul unui an, *spiritul* ei particular, existența ei *individuală, proprie*, prin care se deosebește de alte școli. Prin această parte sociografică, ce dă anuarelor caracterul de *monografii* sau de *anale*, ele devin documente foarte utile, pentru că înfățișează tocmai *spiritul special* în care o școală își formează elevii, *acel ceva* care dă *sens* instituției, iar elevilor o anumită *structură morală*. Întrucât numai această categorie de anuare, prin elementele descrise, poate fi de un folos real spre a cunoaște politica culturii, așa cum se realizează prin fiecare școală, și întrucât numărul lor e mic, anuarele nu ne-au putut servi decât foarte puțin ca documente pentru lucrarea de față.

Anuarele celor mai multe școli din țara noastră aparțin tipului prim, fie din motive de economie, ca să nu reclame coli multe de tipar, fie din lipsa de înțelegere a conducătorilor. Excepție fac numai anuarele câtorva școli, ca, de exemplu, anuarele Școlii Normale „Vasile Lupu”, ale Seminarului „Veniamin Costache”, ale liceelor „Internat” și „Național” din Iași, anuarele școlilor normale de băieți din Botoșani, Craiova și Năsăud (*Icoana unei școli dintr-un colț de țară românesc*, de Sandu Manoliu, Năsăud, 1929) etc. Valoarea lor constă în faptul că oglindesc *preocupările profesorilor* prin studiile publicate în anuar, *viața școlii* cu *spiritul* ei prin *conferințele profesorilor, conferințele ținute elevilor, tabloul și programele serbărilor și șezătorilor*, ale vizitelor și excursiilor de studii, activitatea extrașcolară, *mișcarea bibliotecii* etc. Numai în astfel de anuare se poate întrevădea *silueta morală* a unei școli; iar dintr-o serie de anuare ale aceleiași școli se poate constata dacă *tradiția* ei (permanența siluetei morale) se păstrează. În această direcție, subtitlul anuarului din Năsăud – *icoana unei școli dintr-un colț de țară...* – e cel mai adecvat și poate servi de scop și călăuză, căci un anuar trebuie să fie o *icoană*, adică să oglindească *viața specifică* a unei școli, să respecte deci principiul fiziognomic. În felul acesta, anuarele, pe lângă valoarea lor ca documente, mai pot dobândi importanță nouă prin întreținerea *vie* a vieții în școli.

c) *Studiile despre școala românească* au interesat de asemenea lucrarea de față în măsura în care ele cuprind *documente* de politică școlară și culturală. Din nefericire însă, numărul cercetărilor serioase e mic, așa încât contribuția lor numai uneori poate fi luată în considerație.

Dacă am încerca acum o clasificare a acestor studii, am deosebi: 1. *articole și studii* privitoare la chestiuni *speciale* de școală, interesând o anumită temă a politicii culturii; de exemplu, *Bacalaureatul* de I. Simionescu (București, 1934); 2. *studii* mai cuprinzătoare despre *școli și organizarea lor*, despre tineret, învățători, profesori, obiecte de învățământ etc. Cele mai prețioase și mai cunoscute lucrări în acest domeniu le datorăm pedagogilor și îndeosebi dlui G.G. Antonescu¹, profesor de pedagogie la Universitatea din București, și 3. *studii statistice* despre școala românească privită global; de exemplu, *Școala românească, structura și politica ei*, 99 pagini, de dl I. Gabrea (București, 1933).

Școala românească, lucrarea dlui I. Gabrea, se compune din două părți. În prima autorul intenționează să stabilească *structura școlii românești* cu date statistice, adică din

1. Cf. G.G. Antonescu, *Pedagogia contemporană*, București, 1935, partea I: *Probleme generale*, pp. 1-74, și *Probleme speciale*, pp. 76-180; *Educație și cultură*, ediția a II-a, București, 1928.

cifrele care indică numărul elevilor pe școli, categorii sociale, după promovare etc. În partea a II-a, dl Gabrea, referindu-se la politica școlii românești, încearcă să o deducă din datele statistice, din „structura” școlii. Procedeuul său e însă neizbutit ; din cifrele prezentate se pot citi două lucruri : 1. se poate vedea cel mult politica ministerului și a școlilor, dar numai politica de *fapt*, iar nu de *intenții* ; 2. se mai poate vedea încă un lucru : modul cum a reacționat nația la politica școlară a a statului, însă în nici un caz din acele cifre nu se poate induce politica școlii în *întregul* ei și nici structura școlii.

După ce dl Gabrea deduce din cifre politica ministerului, el își pune întrebarea dacă aceasta este politica cea justă. Și aici, având nevoie de criterii, stabilește pentru aprecierea politicii românești trei principii pe care le-a luat din doctrine sociale la modă : 1. *principiul solidarității sociale*. 2. *adevărată organizare socială trebuie să cuprindă pe toți membrii societății*. 3. *corespondența sistemului școlar cu structura vieții sociale* în care funcționează. Înregistrându-le, constatăm că acestor principii autorul nu le-a dat o întemeiere etică, sociologică sau logică. În plus, mai observăm că astăzi ele sunt cuprinse de specialiști : primul în principiul mai larg al *autorealizării* națiunii, ultimele două în principiul *extensivității* și în principiul *universalist*, pe care le-am precizat mai sus.

Toate aceste categorii de studii – *volumele* miniștrilor, *anualele* școlare și *studiile* despre școala românească – pun azi mare preț pe metoda statistică ; se impune de aceea să prezentăm câteva considerații despre utilitatea și valoarea acestei metode.

Statistica, după o perioadă de supraevaluare, încearcă azi ca metodă un fenomen de precizare și limitare¹. Ei i se atribuie pentru studii ca cel de față un rol limitat : 1. să informeze pe cercetător, prin date și prelucrarea lor, despre reacția națiunii față de politica culturală ; din datele ei deci am avea posibilitatea să cunoaștem numărul școlărilor pe naționalități, clase sociale, după tipurile de școli și după situația de fine de an etc. 2. să indice realizările politicii culturale, arătând numărul școlilor înființate sau în funcțiune, tipurile de școli pe regiune sau pe țară, numărul profesorilor, subvențiile și zestrea școlilor etc. În schimb, ea nu are puterea de a ne dezvălui nici *geneza* politicii culturii, nici *spiritul*, *organizarea* și *tehnica* acesteia – adică *esențialul* ei.

1. Cf. Armand Julien, *Précis du cours de statistique*, 1929.

Partea I

**SPIRITUL GENERAL
AL POLITICII CULTURII
DUPĂ CONSTITUȚIE**

Capitolul I

Spiritul general al politicii culturii în Constituție

Izvoare :

Aulard și Guetzévitch, *Les Déclarations des Droits de l'Homme. Textes constitutionnels concernant les droits de l'homme et les garanties des libertés individuelles dans tous les pays*, Paris, 1929.

Mirkine-Guetzévitch, B., *Les Constitutions de l'Europe nouvelle*, Paris, 1928.

* * * *Noua Constituție a României și noile constituții europene*, Institutul Social Român (fără dată), București.

Bibliografie :

Alexianu, G., *Drept constituțional*, București, 1926.

Barthélemy, J. și Duez, *Traité élémentaire de droit constitutionnel*, Paris, 1926.

Duguit, L., *Traité de droit constitutionnel*, ediția a II-a, Paris, 1923.

Esmein, *Eléments de droit constitutionnel français comparé*, ediția a VIII-a, Paris, 1927.

Färber, W., *Die Schule im Staat und Volk*, Berlin (fără dată).

Hauriou, *Précis de droit constitutionnel*, Paris, 1923.

Hiller, Fr., *Deutsche Erziehung im neuen Staat*, ediția a II-a, Berlin-Leipzig, 1936.

Mirkine-Guetzévitch, B., *Les Nouvelles tendances du droit constitutionnel*, Paris, 1931.

* * * *Propyläen-Weltgeschichte*, Das Zeitalter des Imperialismus (1890-1933), Berlin (fără dată).

Thoma, R., *Die juristische Bedeutung der grundrechtlichen Sätze der deutschen Reichsverfassung im allgemeinen*, Berlin, 1929.

Studiul politicii culturii trebuie să pornească de la cercetarea Constituției, spre a descoperi în „pactul fundamental” ceea ce numeam în introducere *spiritul* ei. Începându-l cu acest prim capitol, pentru a desprinde din Constituția României spiritul general al politicii culturale a țării noastre, vom desfășura acest studiu după punctele de vedere stabilite anterior (*Introducere*, cap. II) ; ne vom pune prin urmare întrebările fundamentale : dacă în adevăr Constituția noastră conține principii pentru o politică a culturii în cele 3 misiuni : 1. în direcția *pregătirii educative* pentru ansamblul de profesioniști în care se divide munca socială a națiunii ; 2. în direcția *creației* și 3. a *propagării* culturii. Prin examinarea acestei teme triple, nădăjduim să obținem răspunsuri sigure la altă serie de chestiuni deosebit de însemnate : dacă politica culturii e formulată în Constituția română în sens *liberalist* sau *normativ*, *individualist* sau *universalist*, în stil *mare* sau *mic*.

1. Constituția în vigoare, care reglementează în linii mari viața politică a României, e relativ tânără, datând abia de 14 ani – ceea ce ar putea justifica prezumția că ar fi pusă la punct cu noile concepții de drept constituțional și, implicit, de politică culturală. Votată în anul 1922, ea a fost sancționată de rege și publicată în *Monitorul Oficial* la începutul anului următor (29.III.1923). Ca cele mai multe din constituțiile noi, ea își datorește originea războiului și evenimentelor care i-au urmat: schimbarea granițelor țării, prin sporirea teritoriului României, organizarea administrativă a noului stat, mult mărit față de vechiul regat, introducerea sub formă de dispoziții a câtorva concepții noi privitoare la libertăți, proprietate, vot etc.

În viața partidelor politice din România, acest eveniment a fost precedat de elaborarea câtorva *ante-proiecte* de Constituție :

- 1) *Ante-proiect* de Constituție al Partidului *Liberal*, cu o expunere de D. Ioanițescu, București, 1921.
- 2) *Ante-proiect* de Constituție de C. Stere, București, 1922, expunând concepția Partidului *Țărănesc* și caracterizat prin aceea că prevedea norme scoase din Constituția de la Weimar și din cea engleză privitoare la: realizarea statului *juridic*, garanții pentru libertăți, descentralizare administrativă etc.
- 3) *Ante-proiect* de Constituție de C. Boilă, Cluj, 1922, înfățișând până la un punct vederile Partidului Național din Ardeal.
- 4) *Noua Constituție a României* de C. Berariu, Cernăuți, 1922, cu subtitlul : *Reflexiuni și anteproiect*.

Constituția României, votată pe baza proiectului Partidului Liberal, a fost caracterizată de însuși raportorul ei ca o constituție *liberală*¹. Dr. F. Weinreich, în *Die Verfassung von Rumänien von 1923* (Leipzig, 1933), o consideră numai „eine ziemlich getreue Kopie der von 1866” (p. 62), iar cercetarea ei pare să confirme această apreciere prin multe dovezi, până și prin aceea că ambele au aproape același număr de articole: cea veche, 132; cea nouă: 138. În cursul „dezbaterilor” s-a făcut și motivarea asemănării și deci a neevoluării ei în spirit și năzuințe: că acest pact venea cu inovații puține, fiindcă intenția era să fie trecut repede prin Parlament. Au fost totuși și gânditori ca M. Guetzévitch², care să observe că noua Constituție română diferă ca spirit de cea veche, fiindcă în dispozițiile ei a pătruns noua concepție *socială* a dreptului, ca, de exemplu, în art. 21.

Care e oare adevărul cu privire la sensul general și caracterele Constituției noastre noi ?

Constituția din 1866

Art. 23. Învățământul este liber. Libertatea învățământului este garantată întrucât exercițiul ei nu ar atinge bunele moravuri sau ordinea publică.

Represiunea delictelor este regulată numai prin lege.

Constituția din 1923

Art. 24. Învățământul este *liber* în condițiunile stabilite prin legile speciale și întrucât nu va fi contrar bunelor moravuri și ordinii publice.

Învățământul primar este *obligator*. În școlile Statului, acest învățământ se va da *gratuit*.

1. Cf. P. Negulescu, *Drept constituțional*, București, 1927, p. 222.

2. Cf. M. Guetzévitch, *Nouvelles tendances*, p. 42.

Se vor înființa treptat școale primare în toate comunele României.

Învățătura în școlale Statului se dă *fără plată*. Învățătura primară va fi obligatorie pentru tinerii Români, pretutindenii unde se vor afla instituite școale primare.

Statul, județele și comunele vor da ajutoare și înlesniri elevilor lipsiți de mijloace, în toate gradele învățământului, în măsura și modalitățile prevăzute de lege.

(Art. 23 Const. 1866; art. 17 Const. belgiană)

Constituția română din 1923 cuprinde și principii de politică culturală. Sunt de fapt aceleași principii din vechea Constituție, cu modificări puține și *neesențiale*.

Citind aceste articole, comparându-le și meditănd asupra lor, ești împins să crezi că în adevăr Constituția română – cel puțin în ceea ce privește normele ei de politică culturală – a rămas staționară, că și-a păstrat vechea ideologie. Oare impresia noastră este justă? Ce concluzii putem scoate din aceste elemente? Ce opinii și caracterizări fac juriștii specialiști asupra fondului capitolului constituțional care formează acum obiectul preocupării noastre?

Trebuie să facem de la început constatarea că Constituția românească, despre care se spune că nu se aplică, n-a fost aproape deloc examinată din punctul de vedere al temei noastre. Dacă acest fapt decurge din lipsa de interes sau din alte cauze, vom vedea mai târziu; deocamdată e destul să observăm că ignorarea unui atare domeniu constituțional este o lipsă gravă pentru viața noastră culturală ca popor, cât și pentru orice examinare științifică de politică culturală românească. Gravitatea acestei lacune rezultă dintr-un caracter specific: ele sunt *teme europene*, fiindcă toate sunt produse, nu ale solurilor indigene, ci ale marii mișcări constituționale inaugurate de Revoluția franceză.

2. În politica europeană s-au lansat mai ales în ultima vreme două lozinci: „națiunea europeană” și „conștiința europeană”¹, care nu fac altceva decât să încerce realizarea unei unificări a Europei sfâșiate și frământate a vremii noastre. Astfel de unificări au mai existat în istoria ei: *pax romana*, religiozitatea catolică, spiritul Revoluției franceze. Or, pentru problema noastră – care e spiritul general al politicii culturii în Constituția română –, înțelegerea spiritului acelei revoluții e o condiție prealabilă și necesară. Constituția românească – fiind, ca toate constituțiile, un produs al Europei unificate de Revoluția franceză în marea mișcare constituțională, în acel „faszinierender Kampf um die Verfassungen” – poate fi înțeleasă ca spirit general și mai ales din punctul de vedere al spiritului politicii ei culturale, numai dacă o integrăm în acel proces istoric.

Mișcarea constituțională a început în Europa – făcând abstracție de luptele englezilor pentru obținerea unei constituții, lupte rămase fără influență pe continent – la sfârșitul veacului al XVIII-lea, inițiativa revenind celebrei Revoluții franceze. Această mișcare a durat tot secolul al XIX-lea și e încă vie și azi. Două au fost ideile care au animat acest vast și lung proces istoric: 1. *lupta de clasă*, mai întâi ca: a) liberalism burghez, apoi ca: b) democratism (*tiers-état*) și 2. *ideea națională* care, accentuându-se din ce în ce mai mult, ajunge la complet triumf abia în zilele noastre.

După momentul în care s-a produs intervenția acestor idei, deosebim în mișcarea constituțională trei faze: a) a constituțiilor *individualiste* și *liberaliste* – constituțiile

1. Cf. J. Benda, *op.cit.*, și Dr. A. Klemmt, *op.cit.*

secolului al XIX-lea ; b) a constituțiilor *individualiste*, dar *normative*, votate după război ; c) a *cărților* fundamentale : cu caracter *normativ* și *universalist*. Primele sunt pactele prin care burghezia victorioasă a secolului al XIX-lea formulează normele chemate să-i asigure libertățile și drepturile individuale după interesul și ideologia burgheză. Constituțiile individualiste și normative, care formează a doua grupă, sunt legile fundamentale pe care multe state și le-au dat imediat după război – Germania, Austria, Polonia, Iugoslavia, Dantzig, Estonia etc. – reprezentând cuceriri ale maselor populare, ale „stângii”¹. Ultimele sunt legile câtorva state (de exemplu, *carta del lavoro* a Italiei), prin care poporul dispune pentru sine, privindu-se *total*, prin deciziile unui „Führer”. În ele, ideea națională, care a avut loc însemnat și în constituțiile democratice, domină *exclusiv* și decide politica statelor *totalitare*.

Unul dintre drepturile pentru dobândirea cărora s-a dat epopeica luptă constituțională – celelalte fiind revendicări politice sau economice – a fost *dreptul* la cultură. În cele trei tipuri de constituții, politica culturii apare și corespunde, ca formulare și conținut, ideologiilor succesive care au impus-o.

Constituțiile *liberale* ale secolului al XIX-lea prevăd principii de politică școlară, dar de un anume gen : de politică a *instrucției*, căci, pe lângă alte rațiuni, în democrațiile moderne nu se poate governa fără educație cetățenească. Evident însă că drept motive esențiale pentru obligativitatea învățământului se citau și necesitățile culturale ale societăților – mai ales occidentale –, societăți industriale, comerciale și birocratice. Formularea primă a acestor norme o găsim în Constituția din 1891.

Declarația drepturilor din 1789 n-a recunoscut și nu cuprinde nici un cuvânt despre dreptul poporului la învățământ. *Constituția din 1791* dispune : „Se va crea și organiza un așezământ general de ajutorare publică, pentru a crește copiii abandonati, a îngriji de infirmi și a da de lucru săracilor valizi. Se va crea și organiza o *instrucție gratuită* pentru toți oamenii”. Această dispoziție considera actul de a instrui ca un gest de *asistență*, de filantropie. După *Declarația Drepturilor* din 1793 (art. 21 și 22), „societatea trebuie să favorizeze din toată puterea progresele rațiunii publice și să pună instrucția la îndemâna tuturor cetățenilor”. Aici, în această declarație, apare pentru întâia oară pentru individ ideea de *drept* la instrucție, iar pentru stat (societate) aceea de *datorie*. Ambele au fost exprimate în mai toate constituțiile secolului al XIX-lea, care, după W. Färber², a realizat astfel o operă însemnată : „a trecut în Constituție principiile privitoare la instrucție, a cerut școlii un tip de educație a poporului, a creat un Minister al Instrucției”.

-
1. M. Guetzévitch, în *Les Constitutions...*, p. 10, observă : „Les révolutions de 1918-1919 naissent toutes sous le signe de la guerre ; elles produisent dans les pays fatigués et souvent ruinés par la guerre, dans des pays qui ont subi le joug politique et national, où la population n’a pas d’expérience démocratique. Les masses épuisées sont naturellement enclinées à écouter les voix de la vengeance sociale et de la destruction, les appels violents des partisans du régime soviétique. En même temps, dans presque tous ces pays qui n’ont pas connu la liberté politique, il n’y a pas de classe moyenne politiquement mûre qui puisse servir de base et de soutien de la démocratie républicaine. Dans la première période, nous voyons que le pouvoir est pris par les éléments de gauche, et le poids de la lutte contre le bolchevisme pèse sur les différents partis socialistes qui, par leur attitude antérieure d’opposition, constante et de principe, ne sont pas préparés à prendre de pouvoir dans un moment aussi critique. Nous voyons que, dans plusieurs constituantes, la constitution est élaborée par la majorité de gauche”.
 2. Cf. W. Färber, *op.cit.*, p. 30.

Constituțiile liberale nu conțin decât principiile pentru o politică a *instrucției*, care reprezintă numai o parte din politica *educației*; ele nu conțin nici dispoziții privitoare la *creația* culturii; cât privește politica *propagării* culturii, s-ar putea doar observa că ele ar prevedea-o numai indirect când proclamă libertatea de comunicare a ideilor.

3. Constituțiile *postbelice* (Germania, Austria, Polonia, Iugoslavia etc.) reprezintă, față de cele anterioare, un adevărat progres în formularea principiilor de politică a culturii. În loc să reglementeze numai instrucția, ele fixează principii de *educație*; de exemplu, Constituția *germană*, art. 148, Constituția *polonă*, art. 94 și 120, Constituția *Dantzigului*, art. 82, Constituția *cehoslovacă*, art. 120. În stabilirea acestei forme superioare de politică culturală, ele dispun pentru o educație *multilaterală* (morală, intelectuală, socială, profesională, religioasă, fizică etc.) și menită să cuprindă nu numai școlarii, dar și *tineretul*, *adultii*, întregul popor (Constituția *germană*, art. 146 și 148, *polonă*, 102, 103, 119, 120, din *Dantzig*, art. 83, *Iugoslavia*, art. 22, 27 etc.). Aceste constituții dispun expres pentru o politică a creației culturii (Constituția *germană*, art. 142, *polonă*, art. 117, *iugoslavă*, art. 16, din *Dantzig*, art. 101) și pentru o politică a *propagării bunurilor culturii* și a *conservării produselor culturii* (de exemplu, Constituția *germană*, art. 148, 150, *polonă*, art. 102, din *Dantzig*, art. 109).

Cercetarea acestor constituții mai dă ocazia să constatăm o transformare a teoriei generale a Statului: în numele principiilor *solidariste* și al *ordinii publice* se realizează o limitare a drepturilor fundamentale prin recunoașterea primatului socialului, care în politica culturală se traduce prin afirmarea *monopolului* statului în chestiunile culturale (Constituția *germană*, art. 144, 148, 150; *polonă*, art. 102, 119; *cehoslovacă*, art. 120; din *Dantzig*, art. 81, 108). În aceste state, Constituția cere o educație într-un spirit de „*unitate națională*”.

Pentru a se aprecia atenția deosebită pe care unele state au arătat-o după război politicii culturii și pentru a se sesiza amploarea și sensul nou ale acesteia, dăm mai jos extrase din „*pactele*” fundamentale¹.

Germania (*Constituția din 11 august 1919*)

Art. 142. Arta, știința și predarea lor sunt libere. Statul le *acordă protecția* sa și concură să le *favorizeze*.

Art. 143. Institutele publice trebuie să se însarcineze cu educația tinerimii. Imperiul, Țările și Comunele contribuie la organizarea lor.

Formarea institutorilor trebuie reglementată în mod uniform de Imperiu, pe bazele stabilite pentru educația superioară în general.

Institutorii școlilor publice au drepturile și datoriile funcționarilor de stat.

Art. 144. Ansamblul regimului școlar e supus *supravegherii Statului*; acesta își poate asocia comunele.

Inspekția școlară e încredințată funcționarilor de carieră având pregătirea tehnică voită.

Art. 145. Instrucția e obligatorie. La baza împlinirii acestei datorii se găsește școala populară (*Volksschule*) cu *8 ani de clasă* cel puțin și școala *complementară*, anexată la ea, pentru tineri până la 18 ani împliniți.

1. Sublinierea (textul cursiv) e făcută de noi ca să scoatem în evidență ideile care interesează mai de aproape argumentarea (n.m. – C.C.).

Instrucția și furniturile școlare sunt *gratuite* în școlile primare și complementare.

Art. 146. Regimul școlar public trebuie să fie organizat după un plan de *ansamblu (organisch)*. Pe baza unei școli comune pentru toți se ridică edificiul învățământului mediu și superior. Această construcție trebuie să țină seamă de *diversitatea vocațiunilor*, precum în alegerea școlii pentru fiecare copil în particular trebuie să se țină seamă de aptitudinile și de gusturile lui, nu de situația economică, socială sau de credințele religioase ale părinților lui.

Pe de altă parte, *trebuie să se creeze*, la cererea părinților, școli populare conforme cu credințele sau cu concepția lor despre lume pentru ca o școlaritate bine organizată, în sensul alineatului prim, să nu fie încălcată. Voința părinților de familie trebuie să fie pe cât e posibil luată în seamă. Surplusul e fixat de legile țării pe baza unei legi a Imperiului. Imperiul, Țările și Comunele trebuie să prevadă mijloace de resurse publice în vederea *ascensiunii celor cu mai puțină stare* în școlile medii și superioare și în special să ajute pe părinți în educația copiilor *judecați apți pentru școli* medii și superioare și aceasta *până la finele acestei educații*.

Art. 147. Școlile particulare ca înlocuitoare ale școlilor publice au nevoie de autorizarea Statului și sunt supuse legilor Țării. Această autorizare trebuie să fie acordată, dacă ele nu sunt inferioare în programele lor (*Lehrziele*), în instalațiile ca și în pregătirea științifică a personalului lor care predă și dacă o repartiție a elevilor nu-i stabilizează după mijloacele pecuniare ale părinților. Autorizarea trebuie refuzată dacă poziția economică și juridică a personalului care predă nu-i suficient asigurată.

Școlile populare private trebuie autorizate când nu există în comună pentru o minoritate de părinți de familie a căror voință trebuie luată în considerare conform art. 146, al. 2 o școală populară publică de confesiunea lor sau conformă cu concepția lor despre lume sau dacă autoritatea școlară recunoaște în aceasta un *interes pedagogic deosebit*.

Școlile pregătitoare particulare trebuie suprimate.

Pentru școlile particulare care nu servesc ca înlocuitoare ale școlilor publice, dreptul actual rămâne în vigoare.

Art. 148. În toate școlile, *educația morală, spiritul civic, perfecționarea individuală și profesională* trebuie promovate, *conform spiritului național german și reconcilierii popoarelor*.

Învățământul din școlile publice trebuie să evite sentimentele disidenților.

Civismul și învățământul *profesional* figurează în programa școlilor. Fiecare școlar primește la finele epocii sale de școlaritate un exemplar din Constituție.

Educația populară (Volksbildungswesen), y compris *universitățile populare* trebuie favorizate de Imperiu, țări și comune.

Art. 149. Învățământul religiei face parte din programul obișnuit al școlilor, cu excepția școlilor neconfesionale (laice). Acest învățământ intră în cadrele legislației școlare. El e răspândit conform principiilor dreptului de supraveghere al Statului.

Învățământul religios, împlinirea datoriilor religioase, participarea la ramurile de învățământ religios, la serbări și practici religioase sunt lăsate la voința liber exprimată a celor ce au a decide de educația religioasă a copiilor.

Facultățile de teologie din școlile superioare se mențin.

Art. 150. *Monumentele de artă, de istorie și ale naturii*, ca și ale *peisajului* se bucură de *protecția și grijile* statului.

Statului îi revine dreptul de a *prezerva* emigrarea bogățiilor artistice germane.

Polonia¹ (*Constituția din 17 martie 1921*)

Art. 94. Cetățenii au datoria de a da *educație* copiilor lor, de a face din ei buni cetățeni ai patriei și de a le asigura cel puțin o instrucție elementară...

Această obligație va fi determinată mai de aproape prin lege.

Art. 102. Munca, izvorul principal de bogăție pentru Republică, trebuie să fie obiectul unei solitudini speciale din partea Statului...

Statul are de asemenea datoria de a da în chip direct cetățenilor puși sub supravegherea sa directă în institute publice, cum sunt casele de educație, cazărmi, spitale, închisori și azile, posibilitatea de a se cultiva din punct de vedere moral și de a-și împlini datoriile lor religioase.

Art. 103. Copiii privați din punct de vedere moral de grijile paterne suficiente au *dreptul la ajutorul și protecția Statului*, în limitele fixate de lege.

Decăderea puterii paterne nu poate fi pronunțată decât de justiție.

Legi speciale reglementează asistența pentru maternitate.

E interzis să se întrebuițeze la lucru copii sub 15 ani și să fie puși femei și tineri să lucreze noaptea în industrii care le primejduiesc sănătatea.

E oprit a se întrebuița la o muncă salariată copii sau adolescenți supuși obligației școlare.

Art. 117. *Cercețările științifice și publicarea lor sunt libere.* Orice resortisant are dreptul de a preda, a întemeia și administra școli sau stabilimente de educație, dacă îndeplinește condițiile cerute de legi relative la titlurile sale, la siguranța copiilor încredințați lui și dacă are o *atitudine loială față de Stat.*

Toate școlile și așezămintele de educație publică sau privată *vor fi controlate de autoritățile de Stat* în limitele fixate de lege.

Art. 118. Instrucția primară e obligatorie pentru toți cetățenii. Durata acestei instrucții, întinderea și condițiile în care ea trebuie dată vor fi determinate prin lege.

Art. 119. Învățământul e gratuit în toate școlile Statului sau ale colectivităților locale autonome.

Statul va asigura elevilor deosebit de bine înzestrați, dar săraci burse în așezămintele secundare și superioare.

Art. 120. În orice institut de instrucție al cărui program cuprinde *educația* tinerilor sub optsprezece ani și care este întreținut în totul sau în parte de Stat sau de colectivitățile autonome, învățământul religios e *obligatoriu* pentru toți elevii. Direcția și controlul acestui învățământ aparțin Asociației religioase interesate, sub rezerva dreptului superior de control care aparține autorităților școlare ale Statului.

Dantzig (*Constituția din 11 mai 1922*)

Art. 81. Educația progenerurii lor (a părinților) în vederea dezvoltării lor fizice, morale și sociale e prima datorie și dreptul natural al părinților. *Comunitatea politică supraveghează felul în care ei și-o îndeplinesc.*

Art. 82. Legislația trebuie să procure copiilor naturali, pentru dezvoltarea lor *fizică, morală și socială*, aceleași condiții ca și copiilor legitimi.

1. În Polonia s-a votat recent o nouă Constituție, caracterizată printr-o accentuare a ideii de solidarizare a indivizilor cu statul, care trebuie să fie transmis ca un patrimoniu sacru generațiilor viitoare.

Art. 83. Tineretul trebuie să fie protejat contra exploatării, ca și contra dăunării *morale, intelectuale și fizice*. Măsurile de protecție pe cale de constrângere nu pot fi ordonate decât în virtutea legii.

Art. 101. Arta, știința și predarea lor sunt libere. Statul asigură *protecția* lor și e dator să *contribuie* în mod *larg* la progresul lor.

Art. 103. Există o obligație școlară generală... Învățământul și *furniturile* școlare în școlile primare și complementare sunt gratuite.

Art. 108. Instrucția *civică* e materie de program în școli. La sfârșitul celor șase ani de școală, fiecare elev primește un exemplar din Constituție.

Art. 109. Monumentele de artă, istoria și monumentele naturii, ca și țărani se bucură de protecția și grija Statului.

E de datoria Statului să împiedice transferul în străinătate al patrimoniului artistic.

Cehoslovacia (*Constituția din 29 februarie 1920*)

Art. 118. Arta, ca și *cercetările* științifice sunt *libere* atât cât ele nu implică o atingere la legea criminală.

Art. 119. Învățământul public e organizat în așa fel ca să nu fie în contradicție cu *cercetările* științifice.

Art. 120. Organizarea așezămintelor private de învățământ și de *educație* nu-i permisă decât în condiții prevăzute de lege.

Dreptul de direcție și de control al întregului învățământ și al *educației* aparține administrației de Stat.

Iugoslavia

Art. 16. Arta și *știința* sunt libere ; ele se bucură de *protecția* și *sprijinul* Statului.

Învățământul universitar e liber.

Învățământul relevă de la Stat.

În toată țara el se *sprijină* pe aceeași bază, adaptându-se la mediul căruia îi este destinat.

Toate școlile trebuie să dea educație morală într-un spirit de *unitate națională* și de toleranță religioasă.

Învățământul primar relevă de la Stat ; el e general și obligatoriu.

Învățământul religios e dat după *agrementul* părinților sau tutorelui, în mod separat după *confesiuni* și în acord cu principiile lor.

Școlile profesionale sunt instituite după *nevoile* profesiunilor.

Învățământul oficial e dat fără *cheltuieli* de înscriere, fără *taxe școlare* sau altele.

Legea va reglementa condițiile după care pot fi autorizate *diferitele* categorii de școli private.

Toate așezămintele de educație sunt puse sub controlul Statului.

Statul va favoriza opera de educație națională.

Minoritățile de alte rase și limbi vor avea învățământul primar în limba lor maternă, în condițiile pe care legea le va prescrie.

Art. 22. Statul veghează ca tuturor cetățenilor să li se asigure aceeași posibilitate de a se pregăti pentru activitățile economice pentru care ei simt că au *înclinații*. În acest scop, Statul va organiza educația profesională și asistența permanentă, pentru educația lor, a copiilor săraci și înzestrați.

Art. 24. Produsul muncii intelectuale e proprietatea autorului ; el se bucură de *protecția* statului.

Art. 27. Statul se ocupă : 1. de *ameliorarea condițiilor* igienice generale și sociale, care influențează asupra *sănătății naționale*, 2. de *protecția* specială a mamelor și copiilor de vârstă mică, 3. de protecția *sănătății* tuturor cetățenilor, 4. de lupta contra bolilor contagioase acute și cronice, ca și contra abuzului de alcool, 5. de asistența medicală gratuită și de furnizarea gratuită a medicamentelor și a altor mijloace de preservare a *sănătății naționale* pentru cetățenii săraci.

Rusia¹ (*Constituția Republicii Socialiste Federative Ruse a Sovietelor, 1918*)

Titlul II

Art. 3. Având drept scop principal suprimarea întregii exploatare a omului prin om, anularea completă a diviziunii societății în clase, exterminarea nemiloasă a exploatareților, stabilirea organizației socialiste a societății și victoria socialismului în toate țările, congresul național al deputaților lucrători, țărani și soldați ai armatei roșii decretează (rezumăm) :

a) socializarea solului, b) a pădurilor, apelor și stabilimentelor agricole, c) a fabricilor, uzinelor, căilor ferate, minelor, d) anularea împrumuturilor statului, e) etatizarea băncilor, f) munca generală obligatorie, g) înarmarea lucrătorilor și țăranilor și formarea armatei roșii.

Titlul III

Art. 5. În același scop, congresul al III-lea al sovietelor insistă asupra rupturii complete cu politica barbară a civilizației burgheze, care a întemeiat prosperitatea burgheză a exploatareților unor anumite popoare prin aservirea sutelor de milioane de lucrători din Asia, colonii în general și micile țări.

Titlul V

Art. 13. Pentru a garanta proletariatului *libertatea efectivă de conștiință*, biserica e separată de stat și școala de biserică ; toți cetățenii sunt *liberi* de a face propagandă religioasă și antireligioasă.

Art. 17. În scopul de a asigura proletariatului mijloacele *reale de a se instrui*, Republica Socialistă Federativă Rusă a Sovietelor își face o datorie din a da lucrătorilor și țăranilor *instrucția gratuită, completă și întreagă*.

Din lectura acestor texte constituționale se pot trage multe concluzii interesante privitoare la evoluția politicii culturii. Cercetătorul rămâne surprins mai întâi de amploarea deosebită și de spațiul însemnat care, în noile constituții, s-au dat principiilor acestei politici, de concepția ei largă și umană și de năzuințele popoarelor de a face din educație mijlocul lor de eternă salvare. Interesantă apare apoi înțelegerea popoarelor atât pentru rolul politicii culturii în tustrelele ei misiuni (educație, creația și propagarea culturii), cât și pentru grija lor educativă față de întreaga națiune. Aceste constituții ne-au pus în fața unui fenomen care dezvăluie o orientare semnificativă a vieții : orientarea spre cultură.

Teoretic, cel puțin, cât de departe ne găsim prin ea de concepția despre politica culturii din secolul al XIX-lea ! Constituțiile dinainte de război conțineau dispoziții numai pentru o politică a *instrucției* ; cele noi : pentru o acțiune cuprinzătoare de

1. În URSS se intenționează schimbarea Constituției din 1918. Din raportul făcut de I. Stalin la al VIII-lea congres extraordinar al sovietelor, publicat în *Le Journal de Moscou* (1.XII.1936), se pare că ea nu aduce noi concepții în politica culturii.

educație multilaterală și ca *aspecte*, și ca *sferă*. Primele decretau un învățământ liber, fără însă să precizeze natura, sensul acestei libertăți, granițele ei, lăsând spiritul să plutească în vag; constituțiile noi delimitează sfera de aplicare a acestei libertăți, acordând-o, cum e și logic, artei și cercetării științifice. Prin pactele fundamentale antebelice, statele își asumau în general obligații pentru o instrucție *elementară*, pentru copii; după, pentru una largă: cultivarea întregului popor. E hotărât deci că azi statele tind să facă o politică culturală *mare*.

O *excepție* de la această regulă – numai în oarecare privință și mai curând un *caz* original – îl face Uniunea Rusă a Sovietelor Socialiste (URSS). Ea dispune prin Constituție instrucția *completă*, *gratuită* și *întreagă* și manifestă preocupări pentru cultivarea poporului, dar dispozițiile privesc numai clasa proletară și țărănimea; ea a instituit o serie întreagă de monopoluri, ceea ce face pe A. Dempf să spună că statul sovietic „besitzt in seiner Autarkie das Öffentlichkeits-, Bildungs-, Religions- und Handelsmonopol und beherrscht also alle vier institutionellen Stände”¹.

Politica culturală a Uniunii Ruse a Sovietelor Socialiste se explică prin: a) *idealul* care s-a urmărit prin revoluția rusă și b) prin *planurile* actuale de construire a societății rusești.

Idealul în numele căruia s-a făcut revoluția bolșevică în 1917 este continuarea și împlinirea spiritului Revoluției franceze din ’89. Marea ei lozincă – libertate, egalitate, fraternitate – nu s-a putut realiza decât în etape: liberalism, democrație, comunism – ultima constituind starea definitivă a societății „fără clase și fără stat”, cum o caracterizează Marx și Engels în *Manifestul comunist*. Căci libertate desăvârșită înseamnă dispariția statului, iar desființarea claselor: egalitate. Consecința ar fi fost acel stat al viitorului cu pacea și armonia generale, ca operă a fraternității, cum observă Bergson². Planurile actuale de construire a statului rus, care reprezintă faza de tranziție, constituie un fapt decisiv al politicii culturale în Rusia, căci ele înseamnă afirmarea *dictaturii proletariatului*.

Politica culturală a Rusiei e de un anumit gen, caracterizată prin *normativism*, *universalism*, *intensitate*, dar și prin lipsă de *extensivitate* și de *variație*.

Politica culturală a Rusiei e *normativistă*; normativismul ei merge în știință, religie, artă, economie, formarea opiniei publice, până la *monopol*. Este *universalistă*, chiar dacă se mărginește la o singură clasă, în sensul că aici cultura e pusă integral în serviciul clasei proletare. De aici a decurs faptul că această politică culturală nu are *extensivitate*, că îi lipsește prin urmare unul din cele trei atribute ale unei politici mari. E *intensă*; ea se desfășoară cu o intensitate neobișnuită – fenomen care se explică atât prin interesul general al epocii actuale pentru cultură, cât și prin originea iluministă și marxistă a doctrinei despre stat. E *fără variație*; lipsa ei de varietate și deci unilateralitatea se explică prin materialismul istoric, care mărginește cultura la civilizație (tehnică) și la științele care o ajută – științele exacte –, restul fiind aruncat peste bord ca „barbarie burgheză”. Din pricina acestor caractere, politica culturală a „Uniunii Ruse” e judecată, cu asprime, ca „raționalism intolerant și fără libertate a gândirii”³.

1. Cf. A. Dempf, *op.cit.*, p. 104.

2. Cf. H. Bergson, *Les Deux sources de la morale et de la religion. Remarques finales*.

3. Cf. A. Dempf, *op.cit.*, p. 104. În continuare, A. Dempf adaugă: „Daher die ausschliessliche staatliche Beherrschung der Öffentlichkeit ohne Pressfreiheit, das absolute Publizistik- und

Politica culturii a luat recent forme noi și mult diferite de cele anterioare ca mijloace și scopuri în Italia și Germania, considerate azi țările naționalismului *ontologic*. Particularitatea acestei politici este că de această dată ea nu-și mai dobândește formularea generală, principială în constituții (Constituția germană, cunoscuta Constituție „de la Weimar” a și fost abrogată), ci în legi ordinare, de exemplu, *Carta del lavoro*, în cuvântările-program ale *Führer*-ilor și în cărțile lor, de exemplu, în *Mein Kampf* etc.

Cu toate diferențele care decurg din deosebirile de tradiție, de situație politică, de factura protagoniștilor, din cele două state, doctrina lor naționalistă are totuși puncte comune, și anume : 1. consideră *națiunea* expresia supremă și ultimă a organizării vieții omenești, față de care individului îi revine o dublă datorie : să o recunoască intelectual ca o realitate superioară care îl înglobează și, din punct de vedere emoțional, să vibreze pentru ea de o iubire care depășește pe toate celelalte, într-un act spiritual care să conducă la un *mit al națiunii* (pentru care A. Salandra găsisese încă de mult expresia *il sacro egoismo* – amestec de brutalitate și înălțare morală ; 2. concepe *Statul* în mod personalist, nu legalist, în sensul că nu legea e Statul, ci Ducele, sau der *Führer*, împreună cu elita¹. Iar între *stat și națiune* se găsește un *raport de identitate* : statul nu-i altceva decât întruparea (*Verkörperung*) națiunii. De aici se trage concluzia că națiunea fiind singura suverană, adică atotputernică, atotcompetentă, aceste atribute trec asupra statului, iar statul fiind constituit din conducător și elită, omnipotența și omnicompetența trec în cele din urmă asupra lor. Acesta este deci sensul etichetei „der totale Führerstaat”, care îmbină în ea, cum se exprimă Dempf, atât *personalismul autoritar* al conducătorului, cât și *eroismul politic* al elitei statale².

Consecințele pentru politica culturii în aceste state naționaliste³ sunt importante. În ambele state conducătorii au formulat o politică culturală *completă* și în stil *mare*, prevăzând dispoziții pentru împlinirea celor trei misiuni : a) educația poporului, b) creația și c) propagarea culturii și întemeind în acest scop institute diferite (de exemplu, *La Reale Academia d'Italia*, *Reichskulturkammer* ; *L'Opera Nazionale del Lavoro*, *Die Stunde der Nation*⁴ etc.). Această politică se caracterizează prin *universalism*, întrucât toată cultura e pusă în serviciul națiunii, și prin *normativism*, întrucât statul o decide

Bildungsmonopol des Staates, das Religionsersatzmonopol des sozialistischen Elans und die polizeiliche Bekämpfung aller Religion! Die Leitung des Staates ist faktisch personal, es gibt nur die alleinige Entscheidung des Führers, die Volksvertretung ist nur formal, ein Aussprachekongress für die herrschende Partei”.

1. A. Dempf găsește că această teorie a statului nu trebuie pusă în legătură cu idealismul obiectiv al lui Hegel, ci cu idealismul subiectiv al lui Fichte, din teoria asupra *geniocratiei* (cf. *op.cit.*, p. 105).
2. *Ibidem*.
3. Naționalismul lor nu-i naționalismul *juridic* al secolului al XIX-lea, ci unul *ontologic*. Naționalismul juridic cerea independența, eliberarea nației de străini și era oarecum *exterior* ; naționalismul *ontologic* contemporan vrea o exaltare a forțelor proprii ale națiunii ; el se referă deci la o realitate *interioară*, la o *entelehie*. De aceea, el fiind destin diferit, se și manifestă diferit : fascism, rasism, românism.
4. Asupra acestor institute vom reveni mai departe cu explicații noi asupra rostului și funcționării lor.

monopolizând-o¹, pentru a realiza *eine Typenzucht*, un tip de om, a cărui valoare supremă e *eroismul*. În ambele state, politica culturii urmărește autorealizarea națiunii (*Volkswerdung*), cu singura diferență că Germania concepe nația *rasist* (*rassische Anlagen*), iar fascismul – *istoric* (nația = produs istoric).

Principiile călăuzitoare de la care *fascismul* pleacă sunt: „*Statul*, care trebuie să fie tare; *Guvernul*, care trebuie să se apere pe sine și să apere *Națiunea* de orice dezintegratorii, colaborarea claselor; respectul religiei, *exaltarea tuturor energiilor naționale*. Această doctrină e o doctrină de viață, nu o doctrină a morții”. (Mussolini ai Sindaci d’Italia, 24.III.1924; cf. A. Montemaggiori, *op.cit.*, p. 222).

Carta del Lavoro :

I. Națiunea italiană e un organism având scopuri, viață, mijloace de acțiune superioare ca forță și durată acelora ale indivizilor divizați sau regrupați care o compun. Este o unitate morală, politică și economică, care se realizează integral în statul fascist.

II. Munca, sub toate formele sale organizatoare și executivă, intelectuală, tehnică, manuală e o datorie socială. Cu acest titlu, și numai cu acest titlu, e tutelată de Stat.

XXX. Educația și instrucția, în special instrucția profesională a reprezentanților lor, tovarăși și netovarăși, e una din datoriile principale ale asociațiilor profesionale. Ele trebuie să însoțească acțiunea Operei Naționale relativă la *dopolavoro* și la alte inițiative de educație.

În vederea sprijinirii *creației științifice*, Fascismul a creat La Reale Academia d’Italia prin decretul-lege din 7.I.1926; iar pentru *cultivarea poporului și propagarea culturii* L’Opera Nazionale del *Dopolavoro* prin decretul-lege din 1.V.1925. În acest chip, dacă adăugăm la acestea politica educației, rezultă că Fascismul desfășoară o politică culturală completă.

Ca doctrină culturală, Fascismul e o teorie a fuzionării individului cu nația, contopirea lui desăvârșită, ca astfel individul să se privească pe sine ca „nație și patrie”. „Nu se poate înțelege Fascismul – declară Mussolini însuși –, în multe din manifestările sale practice, fie ca organizare de partid, fie ca sistem de educație, fie ca disciplină, dacă nu îl considerăm în funcție de concepția sa generală despre viață. Această concepție e spiritualistă. Pentru fascism, lumea nu-i lumea aceasta materială care apare la suprafață, unde omul e un individ izolat de toți ceilalți, existând în sine și guvernat de o lege naturală care, instinctiv, îl împinge să trăiască o viață de plăcere egoistă și de moment. Omul fascismului e un individ care e nație și patrie, o lege morală care unește pe indivizi și generațiile într-o tradiție și o misiune, suprimând instinctul vieții limitate la cercul strâmt al plăcerii, pentru a instaura în datorie o viață superioară, eliberată de timp și de spațiu, o viață în care individul, prin abnegația de sine, prin sacrificiul intereselor sale particulare, prin moarte, realizează această existență spirituală, care face valoarea sa de om (Mussolini, *Le Fascisme*, Paris).

-
1. Mussolini ține să observe că nu a instituit monopolul statului asupra culturii, că a permis și bisericii să aibă rol cultural: „Siamo noi fascisti in regime di feroce monopolio della istruzione? No. Bisognerà dunque ricordare agli immemori che è in Regime fascista che si è aperta ed è stata riconosciuta al prima università catolica italiana? M’a v’è un lato della educazione nel quale siamo, se non si vuol doie intrattabili, intransigenti... Aggiunge che solo lo Stato può anche impartire la necessaria istruzione religiosa, integrandola con il complesso delle altre discipline. Quale è allora l’educazione che noi rivendichiamo in maniera totalitaria? L’educazione del cittadino” – Mussolini, la Senat, 25 mai 1929 (din A. Montemaggiori, *Dizionario della dottrina fascista*, pp. 272-273).

Rasismul german își găsește formulările sale în *Mein Kampf* și în discursurile lui A. Hitler, conducătorul întregii mișcări. O expunere sintetică a programului de politică culturală, președintele actual al Reich-ului a făcut-o la 21.III.1933, când a luat conducerea guvernului Germaniei :

„Vrem să restabilim unitatea spiritului și a voinței națiunii germane !

Vrem să apărăm fundamentele eterne ale vieții noastre :

Poporul nostru, forțele și valorile care i s-au dat.

Vrem ca organizarea și conducerea statului să le supunem acelor principii care în toate timpurile au fost condițiile de mărire ale popoarelor și imperiilor.

Vrem să captăm toate forțele vii ale poporului ca factori purtători ai viitorului german, vrem să ne ostenim sincer să reunim pe cei ce au bunăvoință și să facem inofensivi pe cei care încearcă să dăuneze poporului german.

Vrem să zidim o altă comunitate din gințile germane, din stări, clase profesionale și clasele de până azi. Din țărani, burghezi și lucrători trebuie să se formeze un popor german”.

În altă împrejurare, la 10.II.1933, Hitler a făcut precizări mai caracteristice pentru politica educației și a culturii :

„Vrem să restabilim înainte de toate onoarea germană, să restabilim stima față de ea și mărturisirea ei, vrem să fericim poporul cu o reală cultură germană, cu o artă germană, cu o arhitectură germană, cu o muzică germană, care să ne redea sufletul. Vrem prin acestea să deșteptăm evlavia în fața mării tradiții a poporului nostru, să trezim respectul față de realizările trecutului, amintirea cucernică față de oamenii mari ai istoriei germane. Vrem să introducem tinerimea în acel imperiu măreț al trecutului, în acțiunea și creația strămoșilor noștri”¹.

5. În cele trei faze ale mișcării constituționale europene, politica culturii s-a formulat variat, și întreaga expunere de mai sus a dovedit-o. Ca *dimensiuni*, ea a făcut tranziția de la o politică culturală *mică* la *alta mare* ; ca *destinație* – de la individualism la universalism ; ca *sistem* – de la liberalism la normativism ; ca *obiect* – de la instrucție la educație, creație și propagare a culturii.

Credem că este necesar să subliniem încă două constatări : 1. în cursul ultimei sute de ani, cultura devine un lucru din ce în ce mai prețuit atât de indivizi, cât și de guvernanți ; 2. paralel, are loc o amplificare a sferei politicii culturii ; ca *obiect*, *mijloace*, *dirijare* și *servicii*, și ca *destin* ; de la preocuparea de individ, ea a devenit grija spirituală pentru cultura comunității naționale.

Fenomenul acesta – prețuirea crescândă a culturii – ne pune în fața unei noi întrebări : de ce oare a sporit în statele moderne considerația pentru această creație a umanității ? Care motive au determinat guvernele să acorde culturii o atenție din ce în ce mai mare și un sprijin din ce în ce mai larg ?

1) Liberalismul și democrația apreciază cultura – afară de motivul comun tuturor statelor moderne (state mari și complicate față de cele antice), al pregătirii elementelor destinate guvernării și administrației – pentru că vor să formeze prin cultură cetățeni capabili să-și exercite drepturile civice².

1. Cf. Dr. Fr. Hiller, *op.cit.*, pp. 8-9.

2. Fr. Krieck, în *Menschenformung* (p. 75 ff), observă că modul în care se întrebuintează educația cetățenească în democrație este cu totul nefiresc : „Der Philosoph und der Lehrer können mit ihren Mitteln der ethischen Belehrung und des staatsbürgerlichen Unterrichts nicht den Staatsbürger züchtet : das können allein die staatsbildenden Mächte selbst und unmittelbar.

2) Bolșevismul cere culturii să provoace și să formeze conștiința de clasă.

3) Naționalismele contemporane așteaptă de la cultură autorealizarea națiunii, prin creșterea unui tip uniform, care să se consacre valorilor trăite de conducători și elita statală.

Prin urmare, democrațiile, mai ales acelea care au urmat războiului, au intenționat să realizeze prin cultură însuși *statul*; bolșevismul: *clasa proletară*; naționalismul: *națiunea*.

6. Acum, după ce am examinat modul în care politica culturii a evoluat în cele trei momente mari ale mișcării constituționale, după ce am lămurit-o după sisteme, obiect, direcții și dimensiuni, fixând astfel premisele temei noastre, să încercăm să rezolvăm problema inițială a acestui capitol: care e spiritul general al politicii culturii după Constituția română? Cum se plasează ea, după acest spirit, în fazele prin care au trecut constituțiile europene?

Textul Constituției române, deja citat (v. pp. 52-53), privitor la politica culturii, excelează prin „scurtime”, căci autorul acestei legi a găsit oportun să o indice numai într-un singur articol: art. 24. Faptul e surprinzător, pentru că alte state au dat o atenție mare redactării principiilor respective: Germania: *o secțiune*, formată din art. 119-134; Constituția polonă: art. 94, 102, 103, 104, 109, 110, 117-121; Iugoslavia: patru articole, printre care art. 16 cu *13 alineate*, fiecare putând singur constitui câte un articol etc. Comparativ deci, legiuitorul român s-a dovedit prea parcimonios în formulările politicii culturii în Constituție.

Dacă examinăm articolul pomenit după *conținut*, dăm de o nouă surpriză: autorul legii se limitează să fixeze numai *trei norme* de învățământ: a libertății, obligativității și a gratuității, unite cu recomandarea făcută statului, județelor și comunelor să dea ajutoare și înlesniri elevilor lipsiți de mijloace, în toate gradele învățământului, în măsura și modalitățile prevăzute de lege. El nu face mențiune nici de *educație*, nici de *elementele* a căror grijă culturală o poartă, nici de *spiritul* în care statul român e chemat să lucreze în sfera culturii poporului. Prin această redactare a politicii culturale, Constituția românească se diferențiază de constituțiile recente ale statelor democratice, făcând și mai necesară precizarea caracterelor ei.

Pentru rezolvarea acestei teme – spiritul Constituției române și locul unde se plasează –, art. 24-26 sunt elocvente. În art. 24, ideea inițială e proclamarea *libertății* învățământului, în art. 25-26: afirmarea dreptului de *libertate* de a comunica ideile și opiniile. Prin ambele autorul Constituției se arată în chip ferm partizan al concepției *liberaliste* a drepturilor, stil secolul al XIX-lea.

Dar nu numai declararea acestor libertăți justifică concluzia noastră, ci și întreaga redactare a alineatului prim din art. 24: „Învățământul este *liber* în condițiile stabilite prin legile speciale și întrucât nu va fi contrar bunelor moravuri și ordinii publice”. Această

Wenn auch gar nicht zu verkennen ist, welche hohe Aufgabe insbesondere der deutsche Hochschullehrer seit der Gründung der Universität Berlin an der Durchbildung des National- und Staatsbürgergeistes in der oberen Bildungsschichten geleistet hat, so ist damit doch stets nur eine Hilfeleistung für die unmittelbare Staatszucht vollbracht... Das Bildungsgesetz verlangt Bildung des Staatsbürgers durch den Staat, nicht aber Bildung eines nichtvorhandenen Staates durch Belehrung und Unterricht in einer höchst problematische Staatsgesinnung”.

condiționare a libertății învățământului, „dacă nu va fi contrar bunelor moravuri...”, aparține pedagogiei herbartiene a secolului al XIX-lea. Într-o epocă în care ideea libertăților era atotputernică și în care omul – cu drepturile lui considerate sacre – ar fi putut abuza de lipsa unui frâu, pedagogi ca Herbart crezuseră că nu pot servi mai bine interesele unei societăți liberaliste decât punând ca barieră vieții libere regula respectării normelor morale, exprimată în formula celebră a idealului educației : „*die Charakterstärke der Sittlichkeit*”¹.

De altfel, la această concluzie obligă și alt fapt : natura redactării articolelor menționate. Ambele prezintă formulările cu caracter *general* și cu ton specific : „învățământul e liber ; Constituția garantează”. Or, acesta e tonul și redactarea stil secolul al XIX-lea.

Cercetând după *fond* cele trei articole – 24-26 –, facem noi constatări : în ele accentul preocupărilor legiuitorului cade pe *instrucția individului* și pe *idei*. În adevăr, în primul se spune că *învățământul* este liber, că *învățământul* primar e obligatoriu, că elevii lipsiți de mijloace să fie înlesniți în toate gradele *învățământului* ; așadar, tot timpul e vorba de învățământ. În al doilea articol e vorba de *idei*, de libertatea de *idei*, de libertatea comunicării și publicării *ideilor*. În cadrul lor nu-i vorba deloc de *educație*. Exegeza acestor texte mai scoate la lumină un alt fapt : după spiritul în care sunt redactate articolele, autorul lor a avut în vedere individul ; individul ca *școlar* și ca *autor* (scriitor, gazetar, conferențiar). Cât privește lumea cealaltă, poporul ca masă, ca *tot* cu deosebire, n-a intrat ca obiect de preocupare directă în sfera privirii sale. Așadar, spiritul *intelectualismului* și al *individualismului* secolului al XIX-lea caracterizează de asemenea concepția politicii culturii din Constituția română.

Mai sunt, e drept, și alte state ale căror constituții oglindesc la fel spiritul liberalist, individualist și intelectualist, ca, de exemplu, Franța și Belgia. În ultima, chiar Constituția nouă² din 1921 cuprinde dispoziții redactate în spiritul secolului al XIX-lea ; totuși, aici e necesar să facem o distincție : ambele state – cel francez și cel belgian – dispun, prin cultura lor veche, prin tradițiile create, prin instituțiile de educație, de suficiente mijloace care să le asigure coeziune interioară și o conștiință culturală ridicată. Cu totul altele sunt condițiile actuale ale statului român : el e aproape dublat ca teritoriu față de întinderea sa care precedă războiul ; sub administrarea lui au venit populații românești, trăitoare în curs de secole despărțite de trunchiul principal al poporului, sub un alt soare cultural, încălzite de alte elemente ideologice. Statului nostru îi revenea de aceea rolul greu, dar strălucitor prin măreția lui – pentru a-și organiza coeziunea printr-o unitate de cultură –, să-și dea o politică culturală de un caracter *universalist*, adică pentru popor ca *întreg* și nu într-un spirit intelectualist – care e numai parțial educativ –, ci într-un sens *total educativ*. Ideea Statului-pedagog ar fi putut fi mai potrivită cu necesitățile sufletești, naționale și politice ale poporului român în aceste condiții istorice decât aceea de *status juridicus* pe care a adoptat-o.

E cert, prin urmare, că Constituția noastră, deși tânără, se plasează ca spirit în secolul al XIX-lea, așa încât, cel puțin în ceea ce privește politica culturii, ea este – cum

1. Cf. Șt. Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei*, Iași, 1936, p. 23.

2. *Art. II*. Învățământul este liber ; orice măsură preventivă este interzisă ; represiunea delictelor e reglementată prin lege. Instrucția publică dată cu cheltuiala statului e de asemenea reglementată prin lege.

just s-a observat – o copie a vechiului nostru pact din 1866. Antrenarea noastră spre această concluzie e încurajată de încă un fapt : de modul în care autorul Constituției din 1923 a conceput politica culturii.

Se știe că politica culturii se divide în : a) politica educației, b) a creației și c) a propagării culturii ; acestea, la rândul lor, pot fi supuse unor noi diviziuni. Politica educației, de exemplu, se poate divide, după vârsta subiecților, în politica educației *școlare*, a tineretului din perioada *post-* și *extrașcolară* (de exemplu, educația *cercetă-șească*, *străjerească*, *premierară*) și a *adulților*. Interesant e apoi că multe state au ținut să prevadă aceste politici cu specificările lor în constituțiile noi, ca, de exemplu, Germania, Polonia, Iugoslavia, sau în cărți și declarațiile „ducelui” sau în decrete-legi ; textele citate deja stau de altfel ca o mărturie limpede de înțelegerea statelor pentru necesitatea unei politici culturale *mari*.

Dacă cercetăm art. 24 din Constituția română sub acest unghi, rezultatele sunt de alt gen. Cum am remarcat deja mai sus, legea noastră cuprinde numai dispoziții referitoare la *învățământ* – act cu o semnificație proprie. Ori că privim învățământul ca instrument sau mijloc de educație, ori că-l considerăm o parte din educație (educația *intelectuală*), el e numai o parte din educația *școlară*. Ar rezulta deci că statul nostru – cel puțin după Constituție – se angajează să aibă preocupări numai de politica educației *școlare*, mai exact, numai de o parte din această politică : a educației *intelectuale școlare*. Cât privește politica educației tineretului și a adulților – azi așa de vii și pasionante, mai ales prima – după Constituție, ele nici nu există. Acest fapt trebuie să-l semnalăm pentru două motive : 1. azi constituțiile statelor democratice, iar în statele naționaliste decretele-legi prevăd instituții și organizează educația și asistența pedagogică pentru băieți și fete, pentru părinți, pentru toate categoriile sociale, culminând în grija educativă pentru poporul întreg ; 2. există azi chiar la noi, pe cale de afirmare viguroasă, instituții pedagogice proaspăt întemeiate pentru educația tineretului și asistența pedagogică a neamului întreg. Aceste constatări pun și impun o concluzie sigură, fermă : comparativ cu ceea ce se prevede aiurea și se face chiar în România, ca politică a educației, Constituția noastră prevede puțin, prea puțin.

Tot așa de surprinzătoare constatări ocazionatează și analiza art. 25 și 26, în care am putea spune că găsim exprimată o politică a creației și a propagării culturii. Dar, pentru a putea aprecia obiectiv pe legiuitorul român, e necesar să facem unele precizări referitoare la formularea acestor două feluri de politici.

Constituțiile *secolului al XIX-lea* n-au propriu-zis o politică specială a creației și propagării culturii ; formulând-o indirect, în principiile care declarau libertatea de gândire și de comunicare a ideilor, ele cuprindeau numai „*une politique des idées*”. Constituțiile *democratice* postbelice intervin cu precizări, prevăzând dispoziții privitoare la creația științifică și artistică, termenii aceștia fiind luați în sensul cel mai larg (de exemplu : Germania, art. 142 ; Polonia, art. 117 ; Iugoslavia, art. 16). În statele naționaliste, politica creației și a propagării capătă precizări și obține întemeierea de instituții speciale care să servească națiunea ca *tot*.

În Germania, de exemplu, prin legea din 22 septembrie 1933 (*Reichskulturkammergesetz*), se decide întemeierea a șase camere culturale :

1. eine Reichsschriftumskammer.
2. eine Reichspressekammer.

3. eine Reichsrundfunkkammer.
4. eine Reichstheaterkammer.
5. eine Reichsmusikkammer.
6. eine Reichskammer der bildenden Künste¹.

Dacă, în lumina acestor explicații, interpretăm art. 25 și 26, ajungem să stabilim două concluzii: 1. Concepția de politică a creației și a propagării culturii, exprimată de legiuitor în Constituția României, e de primul tip: e o sinteză de norme privitoare la libera gândire și comunicare a ideilor; e numai „*une politique des idées*”; 2. Ea privește apoi interesele ideologice ale unui grup restrâns: scriitori, ziariști, editori, tipografi și librari și numai sub latura *morală*. Hotărât lucru că în Constituția noastră și această politică e concepută în mic.

1. A șaptea cameră culturală exista deja prin legea din 14 iunie 1933 și se numea Reichsfilmkammer.

Capitolul II

Politica educației în Constituție

Cercetarea politicii culturii, după spiritul ei general, în Constituția română, s-a făcut în capitolul anterior numai *principlal*, pentru a indica modul în care s-a formulat și faza ei de evoluție. Ca să obținem însă o pătrundere și o judecată mai completă asupra ei, e necesar să ducem analiza mai departe.

Din examinarea anterioară reieșea că în Constituția română din 1923 s-au prevăzut principii pentru o politică a educației limitată la cea mai modestă expresie : la politica *instrucției*. S-a mai făcut apoi observația că formularea ei prin principiile libertății, obligativității și gratuității învățământului corespunde pasiunilor și învălmășitelor lupte sociale, politice și de idei din secolul al XIX-lea. Dar aceste caracterizări au fost făcute numai pe baza unei considerări *generale, sintetice*, a textului din Constituție (art. 24) și prin *comparație* cu textele corespunzătoare din constituțiile altor state. Vrem acum să surprindem și mai complet spiritul politicii educației, pe calea unei analize de amănunt a celor trei principii în care ea și-a găsit formularea în Constituția din 1923. Începem lucrarea cu câteva considerații globale asupra lor.

Cele trei principii, cu toată aparența lor de bloc unitar, în care a fost turnată politica culturală în constituțiile secolului al XIX-lea, sunt cu totul disparente, ca și faimosul triplu libertate-egalitate-fraternitate, deviza revoluției din 1789, din care primele două își au originea în concepția dreptului natural, pe când cel din urmă – fraternitatea – își are sursa, cum a demonstrat-o Bergson, în învățătura Evangheliilor¹.

Cele trei principii ale politicii culturii din Constituția noastră – libertatea, obligativitatea și gratuitatea – sunt derivate din principiile politice mai cuprinzătoare ale libertății și egalității. Și anume : principiul libertății învățământului derivă din principiul libertății *civile*, iar obligativitatea și gratuitatea din principiul egalității – sau, cum se mai numește, al libertății *civice* sau *politice*. Cum principiul libertății stă la baza doctrinei liberale clasice, iar acela al egalității, la baza ideilor democratice, aceasta înseamnă că politica culturală a Constituției, fixată în principiile menționate, aparține ca spirit simultan celor două cercuri de idei : *liberalismului și democrației*, care, deși izvorâte din aceeași sursă a dreptului natural, nu reprezintă mai puțin o antiteză.

E nevoie să adăugăm apoi că obligativitatea și gratuitatea au mai pătruns ca principii în politica culturală constituțională datorită și unui motiv suplimentar, dar deosebit cu totul de cele analizate mai sus : *rațiunea de stat*. Aceasta a impus introducerea lor ca o

1. H. Bergson, *op.cit.*, „Remarques finales”.

măsură de înțelepciune statală, căci se credea, încă din secolul al XVIII-lea, de către regi și prinți, că eliberarea prin instrucție de ignoranță va aduce după sine mai multă pace spiritelor și încetarea „revoluțiilor țărănești”.

Noțiunile „libertatea”, „gratuitatea” și „obligativitatea învățământului” sunt noțiuni complexe, în sensul că în ele distingem, de o parte, *principii* – al libertății, al gratuității și al obligativității –, de alta, *materia* la care ele se referă: învățământul. Ca urmare, și înțelegerea noțiunii complexe, adică a *totalului*, pe care ele îl formează, reclamă o dublă exegeză: 1. a materiei și 2. a principiilor ei.

a) Învățământul

Bibliografie:

- Barth, Dr. P., *Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*, edițiile a III-a și a IV-a, Leipzig, 1920.
- Bergson, H., *Les Deux sources de la morale et de la religion*, Paris, 1932.
- Dempf, A., *Kulturphilosophie*, München și Berlin, 1932.
- Litt, T., *Ethik der Neuzeit*, München și Berlin, 1927.
- Seignobos, Ch., *Histoire de la civilisation*, Paris, 1902.
- Schwartz, H., *Pädagogisches Lexikon*, 4 vol., Bielefeld și Leipzig, 1928-1931.
- Seifert, Fr., *Psychologie (Metaphysik der Seele)*, München și Berlin, 1932.
-

Materia, la care se referă Constituția română prin principiile din art. 24, legiuitorul o denumeste învățământ. Mai sus identificasem învățământul cu *instrucția* și conchisesem apoi că, în pactul nostru fundamental, politica educației a dobândit o formulare prea limitată. Dar, pentru că s-ar putea obiecta că aici învățământ nu înseamnă numai instrucție, ci și *educație*, găsim necesar să precizăm această noțiune mai înainte de a examina principiile constituționale.

Din punct de vedere *semantic*, termenul „învățământ” desemnează activități diferite între ele: 1. a preda (a da altuia cunoștințe), 2. a învăța (a se instrui cineva pe sine sau de la alții), 3. a povățui, 4. a deprinde. În fine, învățământ mai poate însemna școală, metodă, obiect.

1. A preda: „Tu stai să-l înveți de bine și el te învață pe tine” (proverb).
2. A învăța: „Ce înveți la tinerețe aceea știi la bătrânețe” (proverb).
3. A povățui: „Dreptate învățați cei ce locuiți pe pământ” (Biblia cea mare din 1688).
4. A deprinde: „Femeia noastră pe bărbat l-a învățat dimineța nemâncat”.

După semantică, se pare că accentul a căzut la acest cuvânt pe sensul de *instrucție* (in+struo), *predare*.

Etimologic, termenul „învățământ” derivă din lat. *invitio*, -are = a deprinde (răd. *vitium* = deprindere). Totuși, această derivare nu-i prezentată ca ceva absolut cert.

Sensul *pedagogic* al acestui termen ne-ar putea conduce mai sigur la rezultat. Dar, cum articolul 24 din Constituție, în care se face mențiune de învățământ, e copia aproape

fidelă a art. 23 din prima Constituție, înseamnă că și sensul pedagogic, în care legiuitorul l-a întrebuințat, trebuie căutat în atmosfera de idei a secolului al XIX-lea.

Secolul al XIX-lea (care în multe privințe continuă secolul al XVIII-lea) e secolul *intelectualismului*. Intelectualismul este o doctrină filosofică, mai precis: o doctrină epistemologică și etică. *Epistemologic*, el înseamnă credința că adevărata esență a lucrurilor nu poate să fie cunoscută decât cu ajutorul ideilor înnăscute ale spiritului nostru denumit *rațiune* sau *intelect*. Iar *etic*: credința că voința este determinată de *înțelegerere* și de deliberare – acte ale spiritului, deci ale rațiunii sau intelectului. Așadar, în ambele înțelesuri ne găsim în fața unei concepții, a unei credințe în *superioritatea* spiritului (rațiune, intelect, inteligență) asupra celorlalte facultăți sufletești.

Intelectualismul, sub ambele lui forme, a influențat adânc psihologia, care era încă de pe atunci o disciplină filosofică, determinând astfel psihologia raționalistă sau intelectualistă cu Kant, Herbart, Taine și o pedagogie tot intelectualistă cu Herbart și toată școala lui. A existat de aceea în secolul al XIX-lea o pedagogie după care „predarea și învățământul își puteau propune ca scop numai crearea de cunoștințe și de știință”¹.

Toate acestea ne îndreptățesc să afirmăm că legiuitorul român a înțeles prin învățământ *numai* instrucția. Deci faptul că, azi, unii pedagogi mai noi întrebuințează acest termen într-un sens mai larg, identificându-l cu cultivarea sau cu educația intelectuală, nu trebuie să ne inducă în eroare.

Către această concluzie, că legiuitorul român a înțeles prin învățământ instrucția, ne obligă și un alt fapt: atmosfera *filosofico-istorică* a epocii. În adevăr, atmosfera mai generală de la sfârșitul secolului al XVIII-lea și din secolul al XIX-lea, în care se întocmesc constituțiile statelor moderne, a fost determinată de filosofia istoriei a unui Turgot, Condorcet, Saint-Simon, Auguste Comte, intelectualiști prin excelență. Ei au formulat ideea *progresului* (prin legea celor trei stări) către stadiul pozitiv, prin *știință*, adică prin *intelect*. În aceste condiții, nu era posibil ca învățământul să fie altfel conceput decât ca *instrucție*. Cu acest înțeles, prin urmare, el a intrat și în Constituție, inclusiv în Constituția... nouă din 1923.

b) Principiile învățământului

După ce am fixat că materia la care se referă art. 24 e *instrucția*, putem trece la examinarea principiilor pe care legiuitorul vrea să bazeze politica culturală a statului român contemporan.

α) Principiul libertății

Izvoare :

Guetzévitch, M.B., *Les Constitutions de l'Europe nouvelle*, Paris, 1923.

* * * *Noua Constituție a României și noile constituții*, Institutul Social Român (fără dată).

1. Cf. H. Schwartz, *op.cit.*, IV, p. 911.

Bibliografie :

Albaret, A.L., *Enseignement public et privé*, Paris, 1927.

Dașcovici, N., *Curs de drept constituțional și administrativ*, Iași, 1934.

Dévaud, Eugène, *La Pédagogie scolaire en Russie soviétique. La Doctrine*, Paris, 1932.

Dielininkaitis, Pranas, *La Liberté scolaire et l'État*, Paris, 1933.

Hessen, prof. dr. S., „Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten”, în *Handbuch der Pädagogik*, pulicat de H. Nohl și L. Pallat, vol. IV, Langensalza, 1928, pp. 419-510.

* * * *Legea învățământului primar al statului și învățământului normal primar*, București, 1934.

Meester, Le Chanoine A. de, *La Liberté d'enseignement. Etude de droit constitutionnel*, Bruges, 1922.

Ce reprezintă acest principiu nu aflăm amănunțit nici din textul Constituției, cum am văzut, dar nici din dezbaterile parlamentare sau din tratatele de drept constituțional.

În cursul discuției art. 24, câțiva parlamentari (A. Morariu și F. Kräuter) au dezbătut problema, limitându-se – superficial – la două teme subdivizionare : dreptul de a întemeia școli pentru biserică și dreptul de predare a învățământului în limba proprie pentru minorități.

În tratatele de drept constituțional existente se întâlnesc încercări de interpretare a acestui principiu, dar fără să i se acorde importanța cuvenită. N. Dașcovici¹ consideră libertatea învățământului „o libertate derivată din libertatea conștiinței”, iar G. Alexianu² : „libertatea pentru particular de a învăța pe altul în mod public” și – de acord cu L. Duguít – „libertatea de a alege profesorii și școala”³.

Dacă admitem, ceea ce credem că am demonstrat, că în Constituția românească *învățământ* înseamnă *instrucție*, atunci interpretările constituționaliştilor citați duc la următoarele formulări : 1) libertatea de instrucție ; 2) libertatea de a instrui și a se lăsa instruit.

Interpretarea constituționaliştilor e justă, dar succintă ; credem de aceea folositoare o cercetare mai amănunțită a acestui principiu, spre a cunoaște cum a fost el introdus în Constituția română și cărei nevoi îi răspundea.

1. Legea noastră fundamentală a fost elaborată la origine după Constituția belgiană și, în unele părți, după cea franceză. Aceasta înseamnă că cel ce-o studiază, pentru a-și da just seama de principiile ei din punctul de vedere al genezei și scopului, e obligat să se îndrepte spre sursă, ca să afle condițiile lor istorice și sociale de origine. Ca să ne dăm prin urmare și noi bine seama de principiul pe care îl studiem, trebuie să cunoaștem împrejurările care l-au impus și au dus la formularea lui în constituțiile celor două țări.

Introducerea principiului libertății învățământului în Constituția belgiană a fost o cucerire grea, în urma unei lupte istorice.

1. Cf. N. Dașcovici, *op. cit.*, p. 305.

2. G. Alexianu, *op. cit.*, p. 217.

3. G. Alexianu ține să observe, de acord cu L. Duguít (*op. cit.*, vol. V, pp. 349-350), că libertatea aceasta e o contradicere a realității, deoarece profesorii sunt aleși de stat ; pentru copii, învățământul nu-i liber ; el e liber numai în sensul că părinții pot alege singuri școala.

În urma victoriei „Sfintei Alianțe” împotriva lui Napoleon I, se hotărî, în 1815, prin decizia „puterilor”, ca Belgia să fie unită cu Olanda sub coroana lui Wilhelm de Nassau. O dată ajuns rege, grija acestui monarh fu de a amalgama cât mai repede viața celor două țări, una în mare parte catolică și alta protestantă, cu ajutorul școlii. Guvernul său îl secundă, întemeindu-se și pe art. 224 al legii fundamentale a statului, care preciza că : „instrucția publică e obiectul constant al grijilor guvernului”. Dar acțiunea începută nu reuși. Clerul catolic și burghezia belgiană reacționară, întreținând o atmosferă de boicot față de școala oficială.

În cele din urmă, provocară revoluția din 25 august 1830, căreia îi succedă proclamarea independenței belgiene. Apoi, ca reacție contra trecutului regim olandez, care abuzase de putere oprind școala, conducătorii noului stat proclamară libertatea ei absolută în art. 17 din Constituție :

„Învățământul e liber ; orice măsură preventivă nu-i reglementată decât prin lege. Instrucția publică dată cu cheltuiala statului e de asemenea reglementată prin lege”¹. Aceasta însemna dreptul pentru oricine să înființeze o școală, să pună profesori și să-i îndepărteze după voie. O astfel de măsură ocaziona abuzuri.

Măsura luată nu avu însă numai rezultate bune. „Prin aceste dispoziții – observă P. Dielininkaitis – statul pierdu direcția supremă a instrucției” și consecințele rele se arătară repede : alături de școli bune luară ființă școli rele ; unele sate și orașe destituie profesori și învățători, înlocuindu-i cu oameni care rar ofereau garanțiile necesare. Noua stare de lucruri a dus în Belgia la limitarea și la consacrarea definitivă a rolului activ al statului prin legea tranzacțională din 1842.

Franța reprezintă un alt caz important în care s-a cucerit libertatea învățământului. Doritoare de un învățământ *laic*, adică eliberat de imixtiunile Bisericii Catolice, Franța a decretat libertatea învățământului încă înainte de revoluția din 1789. Pentru aceeași rațiune, când a constatat că de această libertate beneficiază cu succes școala catolică, ea a suspendat-o, căci Franța concepea un învățământ liber numai ca învățământ *laic*. Ceea ce determină pe P. Dielininkaitis să observe că : „Sistemul școlar francez actual e produsul unei evoluții istorice. Domeniul școlar din Franța e, de mai bine de un secol, arena luptelor aspre și neîncetate dintre Biserică și tendințele grupărilor mai mult sau mai puțin ostile, pe care Statul le reprezintă din vreme în vreme”².

În Franța, ideea învățământului liber precedă revoluția. „Ca să spunem adevărul, scrie G. Compayré, ceea ce domină toată pedagogia secolului al XVIII-lea e ideea secularizării necesare a instrucției.”³ Revoluția a proclamat prin Constituția din 1791 dreptul cetățenilor la instrucție, prezentând învățământul ca o datorie a statului față de cetățean. Sub Napoleon, libertatea fu redusă, căci „așezămintele de învățământ, care erau considerate ca școli libere în stat, deveniră școli *de stat*, adică instituții care primesc regulile de viață

1. Cf. P. Dielininkaitis, *op.cit.*, p. 105.

2. Cf. P. Dielininkaitis, *op.cit.*, p. 52. La fel observă și A. Petit : „În mod obișnuit, legile celebre, care au reglementat învățământul în Franța în cursul secolului al XIX-lea, se prezintă ca o serie de buletine de victorie ale Universității contra Bisericii sau invers, ale Bisericii contra Universității”, cf. *L'Évolution de la législation française en matière de l'enseignement*, Paris, 1924, p. 1.

3. Cf. G. Compayré, *op.cit.*, vol. II, p. 233.

de la stat”. Ulterior însă, se acordă libertatea învățământului primar (prin legea Guizot din 1833), declarat „serviciu public”, a învățământului secundar (prin legea Falloux din 1850), în sensul acordării libertății pentru particulari de a înființa școli, și a școlilor de toate gradele prin legea din 1875. În Franța, libertatea învățământului s-a interpretat ca neutralitatea acestuia față de confesiunile religioase.

2. Schimbările însemnate produse în constituțiile neoliberaliste după război s-au resimțit și în formularea principiului libertății: spiritul care a urmat războiului – război purtat într-o largă măsură ca o luptă de eliberare și de revendicări de drepturi naționale – a venit cu o precizare a granițelor libertății și, prin aceasta, cu o limitare a ei. Cercetătorul imparțial observă chiar că tocmai statele care se eliberaseră au simțit trebuința să facă o precizare mai strictă a libertății de învățământ, din nevoia unei consolidări spirituale și mai ales naționale.

Ceea ce constituțiile postbelice aduc nou în acest domeniu al libertății învățământului reprezintă: 1. precizarea (făcută de cele mai multe) că numai *arta și știința* sunt libere (Constituția *germană*, art. 142, *austriacă*, art. 31, *polonă*, art. 117, din *Dantzig*, art. 101, *cehoslovacă*, art. 118, *iugoslavă*, art. 16); 2. prevederea dispoziției că educația și școlile trebuie să *solidarizeze individul cu statul* (Constituția *polonă*, art. 117, *iugoslavă*, art. 16, *cehoslovacă*, art. 120) sau cel puțin să știe că trebuie să lucreze astfel, pentru că se găsesc sub controlul statului; 3. *afirmarea expresă a dreptului statului de control* asupra tuturor instituțiilor de învățământ și educație, publice sau particulare (Constituția *polonă* art. 117, *cehoslovacă* art. 120, *austriacă* art. 31, *germană* art. 144); 4. Controlul părinților spre a se vedea dacă își împlinesc datoriile educative și, în cazul unei constatări rele, intervenția statului în educația copiilor (Constituția *polonă* art. 94, din *Dantzig* art. 81, *iugoslavă* art. 22).

Iată câteva din textele la care ne referim:

Polonia

Art. 117. *Cercetările științifice și publicarea lor sunt libere*. Orice resortisant are dreptul de a preda, funda și administra școli sau așezăminte de educație, dacă îndeplinește condițiile cerute de lege, relative la titlurile sale, la siguranța copiilor încredințați lui și *dacă are o atitudine loială față de stat*.

Toate școlile și așezămintele de educație, publice sau private, vor fi controlate de autoritățile statului în limitele fixate de legi.

Iugoslavia

Art. 16. *Arta și știința sunt libere*; ele se bucură de protecția și de sprijinul statului.

Învățământul universitar e liber...

Toate școlile trebuie să dea educație morală și să dezvolte conștiința civică *într-un spirit de unitate națională* și de toleranță religioasă.

Cehoslovacia

Art. 118. *Arta și cercetările științifice sunt libere* atât cât ele nu implică o atingere la legea criminală.

Art. 120. Organizarea de așezăminte private de învățământ și de educație nu este permisă decât în condițiile prevăzute de lege.

Dreptul de direcție și de control al întregului învățământ sau educație aparține administrației de stat.

Austria (*Constituția nouă din 1934*)

Art. 31. *Statul îngrijește și stimulează știința și arta. Statului îi revine, din punctul de vedere al școlii, educației și culturii, dreptul celei mai înalte conduceri și supravegheri...*

Dantzig

Art. 81. ... Comunitatea politică supraveghează felul în care ei (părinții) și-o îndeplinesc (datoria de a educa copiii).

Art. 801. *Arta, știința și predarea lor sunt libere. Statul le asigură protecția și e dator să contribuie în mod larg la progresul lor.*

3. Cu revoluția rusă, care a dus la Republica Rusă a Sovietelor Socialiste, dar și cu naționalismele care au realizat statul fascist și hitlerist, libertatea învățământului apune. Deși diferite între ele, toate aceste state își asumă drepturi integrale în ce privește educația: ceea ce înseamnă primatul statului în educație față de individ și familie, tineretul aparținând statului „cu trup și suflet”.

Chiar instituții ca *știința și filosofia*, care în statele liberalo-democratice sunt considerate ca valori obiective, situate dincolo de „politic”, într-o zonă neutră, sunt mobilizate, în aceste state, în serviciul unor scopuri practico-politice, ducând la: 1. *naționalizarea științei* în statele naționaliste, la știința în serviciul statului comunist în URSS; 2. admiterea unei *singure concepții despre lume și viață*, cea care fundamentează însăși doctrina de stat: *marxismul în bolșevism, naționalismele ontologice* – rasism și fascism – în *Germania și Italia*.

Iată câteva texte caracteristice:

Rusia

„Partidul comunist rus își propune să ducă la bun sfârșit opera începută cu revoluția din octombrie 1917, pentru a face din școală, instrument de dominare pentru clasa burgheză, un instrument capabil să distrugă complet diviziunea societății în clase și să regenereze societatea pe baze comuniste.” (Din *Programul Internaționalei Comuniste* de la Congresul al V-lea din 1923, *apud* E. Dévaud, *op.cit.*, p. 21)

„Școala n-a fost niciodată apolitică; scopul său și problemele ei, programele și metodele ei au fost totdeauna determinate de clasa de la putere.” (Din *Programele oficiale ale învățământului în Republica Sovietelor*, *ibidem*, pp. 22-23)

„Neutralitatea școlară e o «ipocrizie» occidentală, repeta Lenin. Niciodată nici o școală n-a fost neutră. Școala comunistă n-a fost și nu este; ea propagă, ea impune o doctrină, o «ideologie», adică, după definiția chiar a lui Buharin, «un sistem de idei, de sentimente și reguli de conduită, care domină întreaga viață».” (*Ibidem*, p. 16)

„... Școlarii trebuie să asimileze noțiunile fundamentale de «filosofie marxistă» nu numai pentru a fi în stare să le expună în mod corect la examene, dar și pentru a se pătrunde de spiritul lor... pentru a dovedi că ei gândesc și lucrează în mod spontan ca marxiști, câștigând ceea ce Pistrak numește «flerul marxist», pentru a fi convinși de ea în mod așa de vital și de dinamic încât să vrea la rândul lor «să transforme lumea» după manifestul lui Marx și Engels.” (*Ibidem*, pp. 17-18)

Germania (după 1933)

Art. 21. „Statul trebuie să asigure îmbunătățirea sănătății poporului prin ocrotirea mamei și a copilului, prin interzicerea muncii copiilor, prin introducerea antrenamentului corporal,

stabilind obligația *legală* a gimnasticii și a sportului, acordând cel mai mare sprijin tuturor asociațiilor care se ocupă de dezvoltarea fizică a tinerimii.” (Din Programul N.S.D.A.P.)

„Antrenamentul pentru vigoarea corporală nu e în statul național o chestie care să privească pe individ, ea nu-i nici o chestie care privește în prima linie pe părinți, interesând comunitatea în al doilea sau al treilea rând, ci e condiția necesară a conservării caracterului etnic, reprezentat și proteguit de Stat. După cum Statul impietează în domeniul cultivării științifice asupra libertății individuale și-i opune acesteia dreptul comunității, supunând copilul la obligația școlară fără să întrebe pe părinți dacă ei aprobă sau resping, tot așa trebuie Statul național în și mai mare măsură să facă și mai mult decât până acum să triumfe, în aceste chestiuni ale conservării caracterului său etnic, autoritatea lui față de ignoranța sau lipsa de înțelegere a individului.” (Cf. A. Hitler, *Mein Kampf*, p. 453, ed. 1933).

„Încoronarea întregii munci pentru formare și educare din statul național nu poate fi decât imprimarea cu fier roșu, în inimi și în creierul tineretului, care îi este încredințat, spiritul rasei și sentimentul rasei, atât pe calea instinctului, cât și pe cale intelectuală. Nici un băiat și nici o fată nu trebuie să termine școala fără să nu fi ajuns să recunoască și să simtă necesitatea și natura purității rasei.” (*Ibidem*, pp. 475-476)

„În știința de azi, Statul național trebuie să vadă un mijloc pentru a dezvolta orgoliul național. Nu numai istoria lumii, dar și istoria civilizației trebuie predată din acest punct de vedere.”¹ (*Ibidem*, p. 473)

„Tot învățământul are să facă școlarul educația ca el să se simtă cu mândrie membru al comunității poporului german, să se încadreze conștient în el și să realizeze pentru el binele maxim.” (*Änderung des Landeslehrplans* din Saxonia, 14 august 1933)

„Cea mai înaltă datorie a școlii e educația tinerimii pentru a sluji poporul și statul în spirit național-socialist. Tot ceea ce reclamă educația să îngrijim ; tot ce vatămă să evităm și să combatem. Călăuzitoare pentru educația națională și politică sunt scopurile hotărâte de conducerea Reich-ului prin mișcarea germană de eliberare.” („Leitgedanken zur Schulordnung des Reichsinnenministers”, din 18 decembrie 1933, în Dr. Fr. Hiller, *op.cit.*, p. 50)

Italia

„Fascismul vrea Statul. El nu crede în posibilitatea unei conviețuiri sociale care să nu fie încadrată în Stat. Numai anarhiștii – mai optimiști ca J.-J. Rousseau – cred că societatea umană – așa de tulbure, așa de opacă, așa de egoistă – poate trăi în stare de absolută libertate. Venirea unei umanități compuse din libera comunitate în chip liber asociată, după formula anarhică, trebuie relegată în cerul utopiilor celor mai futuriste.” (Mussolini, cf. A. Montemagiori, *op.cit.*, p. 171)

„Școala italiană trebuie să formeze caracterul italian. Școala italiană trebuie să fie antiteza a tot ce reprezintă cusururile caracterului italian, adică simplicismul și ușurătatea de a crede că totul va merge bine.” (Mussolini, în A. Montemagiori, *op.cit.*, p. 644)

„Cultura nu e pentru noi numai erudiție sau știință, adică o anumită cantitate de idei concentrate și orânduite, și nici o sumă de tehnici, în care aceste idei vin în practică, ci înălțare și coordonare prin moduri diferite de învățământ și antrenament ale întregii activități intelectuale și morale, ale gustului de meditație ca și ale pasiunii «*dell'indagine*»,

1. Asupra acestei idei privitoare la naționalizarea științei revenim pe larg mai jos, mai ales la capitolul privitor la învățământul superior, când vorbim despre universități și rolul lor în creația și progresul științei.

conștiința propriei responsabilități, expresie de energie spirituală care crește valoarea și noblețea individului numai când el păstrează un raport concret cu lumea care îl înconjoară, adică numai când el are viu în sine interesul și dragostea pentru Națiunea de la care personalitatea sa își primește viața și sensul.” (Pietro de Francisci, *ibidem*)

4. Istoria ideii de libertate a învățământului, în răstimpul scurs de la Revoluția franceză și până la revoluția bolșevică și cele naționaliste contemporane, arată cu evidență indiscutabilă: un *răsărit impetuos* (secolul al XIX-lea), o *moderare* și precizare, în sfârșit, o *eclipsare* și un apus ale ideii de libertate a învățământului. La această primă concluzie ne conduce istoria, suma documentelor istorice. Același material de fapte impune o nouă constatare: ideea de libertate a învățământului își avea sursa originară, ca toate libertățile, în *sentimentul de respect al omului*, al demnității individuale, așa de puternic la sfârșitul secolului al XVIII-lea. Dar acesta cedează pas cu pas locul unei alte motivări, bazate pe alt sentiment: pe sentimentul de *grijă* pentru *individualitatea umană*. Diferența de sursă afectivă este temeiul diferenței dintre politica culturală nouă și cea veche: în *prima* fază, libertatea învățământului însemna – ca orice libertate – reacțiune, protest, asigurări contra unor încălcări; în a *doua*: exercitarea nestingherită a grijii constructive. În ultimii ani, în țările naționaliste, amurgul libertății învățământului se explică prin o *grijă totală de nație*.

Să ne întoarcem acum privirea spre formula principiului libertății, ca să-i precizăm sensul pe care îl are în Constituția română, adăugând și câteva considerații critice.

5. Principiul libertății învățământului e cel dintâi principiu de politică culturală din Constituția română. Formulată întâia oară în vechea Constituție, el e păstrat în cea nouă într-o exprimare analoagă, cu modificări neesențiale.

Constituția din 1866

Art. 23. Învățământul este liber.

Libertatea învățământului este garantată întrucât exercițiul ei nu ar atinge bunele moravuri sau ordinea publică.

Constituția din 1923

Art. 24. Învățământul este liber în condițiile stabilite prin legile speciale și întrucât nu va fi contrar bunelor moravuri și ordinii publice.

Analiza acestui text, combinată cu explicațiile anterioare, privitoare la libertatea învățământului, conduce la concluzia că legiuitorul a înțeles să exprime în art. 24, al. I numai principiul libertății *instrucției*. La aceasta ne determină însăși redactarea: 1. prin *formularea* articolului aproape identică cu cea veche din Constituția de la 1866, 2. prin *vagul* redactării libertății – o notă iarăși specifică secolului al XIX-lea – și 3. prin grija legiuitorului ca exercițiul libertății învățământului să nu prejudicieze „bunelor moravuri” – formulă care aparține, cum am arătat (p. 65), doctrinei pedagogice a secolului al XIX-lea. Avem deci probe că legiuitorul român a rămas la concepția secolului al XIX-lea despre libertatea învățământului, că n-a făcut concesii spiritului neoliberalist postbelic și cu atât mai mult nici tendințelor naționaliste, care azi sunt în creștere.

Trebuie totuși să observăm că legiuitorul român din 1923 pare a se afla în oarecare progres față de cel din 1866, deoarece el statuează ceva nou: că „învățământul este liber în condițiile stabilite de lege...”. Acest „plus” l-am putea privi ca o intenție de precizare mai accentuată a granițelor libertății, ca o năzuință de a accepta concepția neoliberalistă

a acesteia, dar numai ca intenție. Adușul citat mai curând tulbură spiritul decât îl orientează, deoarece, pe de o parte, suspendă principiul constituțional al libertății, de legi *ce se vor face* mai târziu și al căror număr și obiectiv încă nu se pot prevedea; pe de alta, prin dispozițiile limitative ale libertății învățământului, ocazională deschiderea unui proces, care de altfel a și avut loc, referitor la incongruența dintre constituția *liberalistă*, ca concepție, și legile cu dispozițiile de limitare a libertății. Acest fapt nu numai că ne face să considerăm superioară procedarea constituțiilor neoliberaliste care, cel puțin, au precizat că libertatea deplină se acordă în materie de cultură numai artelor și științei (*cf.* Constituția germană, art. 142; polonă, art. 117; iugoslavă, art. 16; cehoslovacă, art. 118; din Dantzig, art. 81), dar ne provoacă și o nedumerire gravă: după textul citat e foarte greu să descoperim intenția inițială a legiuitorului, concepția lui despre libertatea învățământului. A intenționat el oare să statueze libertatea *deplină* a învățământului ca primă preocupare? Sau accentul gândului său a căzut pe textul limitativ? Spiritul general al redactării, ca și forma de exprimare, aparținând secolului al XIX-lea, ne obligă însă să atribuim legiuitorului român dorința de a păstra în Constituție concepția *liberalistă* privitoare la învățământ.

Examinând mai departe textul constituțional, transcris din vechea Constituție, ne-am pus și problema justificării introducerii lui din punct de vedere *românesc* în pactul nostru fundamental. Ne-am întrebat: a stat oare vreun motiv politic autohton, vreo necesitate specifică istoriei românești care să fi impus înscrierea lui în Constituție?

Am văzut că principiul libertății învățământului s-a justificat sau ca o măsură de garanție a liberei gândiri contra autorității bisericii (ca în Franța), sau ca o consecință a luptei pentru libertate (ca în Belgia). Pentru Constituția noastră, prima ipoteză nu e de admis. La noi, introducerea unei asemenea dispoziții nu putea fi o măsură contra Bisericii, fiindcă n-a existat și nu există un conflict între Stat și Biserică pe chestia culturii. Se știe doar că începuturile culturii românești s-au dezvoltat la adăpostul mănăstirilor și cu ocrotirea Bisericii. Rămâne deci valabilă numai a doua ipoteză, că redactarea din Constituție reprezintă expresia dorului după libertate și această explicație concordă cu situația politică a României din 1866, când țara noastră nu-și dobândise încă independența, dar o dorea adânc.

Dacă pentru situația României de la 1866 recunoașterea largă și vagă a libertății se justifică, în schimb, pentru situația postbelică a României, libertatea în materie de învățământ nu se mai justifică din punct de vedere politic, mai ales dacă ținem seamă de legile școlare care i-au urmat.

Aplicarea integrală a principiului libertății nu este posibilă decât pentru statele a căror securitate e la adăpost de orice primejdie și ai căror cetățeni sunt în posesia unei conștiințe a valorii libertății. Or, țara noastră n-a dispus și nu dispune încă de aceste două condiții prielnice unei aplicări nelimitate a libertății învățământului. Lipsa lor nu îngăduie o libertate nelimitată. Găsim de aceea mult mai rezonabilă procedarea statelor postbelice (de exemplu, Polonia, Iugoslavia, Dantzig), care au precizat în constituțiile lor ce libertăți admit în sfera politicii culturii și ce nu.

β) *Principiul obligativității*

Bibliografie :

Hessen, dr. S., „Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten” (în H. Nohl și L. Pallat, *Hdb. der Päd.*, vol. IV), 1928.

Huisman, V., *La Question scolaire*, Bruxelles, 1923.

Lapie, P., *La Pédagogie française*, ediția a II-a, Paris, 1923.

* * * *La Scolarité obligatoire et sa prolongation*, Publications du Bureau International d'Éducation, Geneva, 1934.

Al doilea principiu constituțional de politică a educației e acela al *obligativității* învățământului sau, pe scurt, *obligația școlară*. Acesta, deși are o aplicare mai limitată decât principiul libertății, întrucât se referă numai la învățământul primar – restul școlii nefiind obligatoriu –, ne interesează totuși, fiindcă din formularea lui putem afla cât timp durează învățământul comun și necesar poporului întreg și cum a conceput legiuitorul obligativitatea care îl garantează. Examinarea acestui principiu e și o chestie de interes cultural imediat, fiindcă azi „prelungirea școlarității obligatorii este una din problemele cele mai actuale și cele mai discutate în literatura pedagogică”¹.

În Constituția română din 1923, formularea principiului obligativității e laconică, legiuitorul limitându-se să declare că învățământul primar este obligatoriu. El nu spune nici *pentru cine* este obligatoriu învățământul, nici *cine* îl impune, *cine* îl face obligatoriu. De aceea, pentru a putea interpreta acest nou principiu, e cu atât mai necesar să cunoaștem : a. *Ce origine și evoluție are, în general, în constituții, acest principiu* și b. *ce aplicare îi revine după Constituția română din 1923.*

1. Principiul obligativității s-a introdus în Constituție în aceleași condiții și o dată cu principiul libertății, fără însă ca amândouă să aibă aceeași sursă. *Originea* lui constituțională o găsim în *Declarația drepturilor* din 1793 în formula : „Societatea trebuie să favorizeze din toată puterea progresele rațiunii publice și să pună instrucția la îndemâna tuturor cetățenilor”. Ceea ce înseamnă : pentru stat, *obligația* de a da instrucție ; pentru cetățeni, un *drept* la instrucție. În secolul al XIX-lea, el a fost adeseori discutat și privit sub latura ultimă, ca drept la instrucție.

În constituțiile secolului al XIX-lea, când s-a prevăzut obligativitatea, dispoziția menționată privea de fapt numai pe școlarii care trebuiau să urmeze la o școală *primară* și pe stat, care trebuia să *oblige pe părinți* să-și trimită copiii la școală, asigurând astfel frecvența. Această concepție a obligativității rezultă destul de clar chiar din textul Constituției din 1866, care decide : *învățătura primară va fi obligatorie pentru tinerii români pretutindeni unde se vor afla instituite școli primare* (art. 23, al. 5).

Dacă principiul libertății învățământului e o consecință a libertății individuale, cel al obligativității, ca și gratuitatea, derivă din principiul egalității. Explicația e următoarea : democrația, care se bazează pe principiul politic de egalitate, avea înțelegerea că, pentru a se susține contra aristocrației, contra claselor din mâna cărora luase conducerea, are nevoie de cetățeni conștienți de drepturile lor, de oameni știutori de carte ca să le poată

1. Cf. *La Scolarité obligatoire*, p. 3.

exercita și capabili a susține statul în noua lui formă. În acest scop, democrația a căutat să-și asigure „progresele rațiunii publice” printr-un dublu gest : a declarat învățământul obligatoriu și – din exces de zel – gratuit, ca astfel și cei săraci să capete instrucție. Rezultă deci că principiile de obligativitate și gratuitate sunt derivate din dreptul politic sau *civic* al egalității tuturor, spre deosebire de cel al libertății învățământului : un derivat din libertatea individuală sau *civilă*.

E drept că prof. dr. S. Hessen¹ încearcă și altă derivare a dreptului original la instrucție, o deducere din principiul libertății printr-un raționament care nu-i lipsit de ingeniozitate. Instrucția – spune el – trebuie să fie declarată obligatorie și deci să fie impusă ca să asigurăm libertatea. În caz contrar, dacă nu o impunem și o lăsăm la libera hotărâre a poporului, o parte din el nu se va instrui. Înseamnă că acea parte va fi pusă totdeauna într-o situație inferioară de luptă, ceea ce îi va periclita libertatea. Tocmai de aceea, pentru a înlătura primejdia, instrucția trebuie declarată obligatorie.

E ușor să arătăm că un asemenea mod de întemeiere a obligativității învățământului nu poate fi just. Două motive stau împotriva raționamentului expus : 1. dacă e exact că valoarea supremă a liberalismului clasic e personalitatea care nu prosperă decât în libertate, atunci liberalismul clasic are alt mecanism de susținere și de selecție a indivizilor decât sprijinul statului : *libera concurență*. Cine-i apt va învinge, orice sprijin înseamnă nimicirea libertății nu numai a aceluia care e ajutat, dar și a celorlalți. Deci, oricât de tare am lărgi principiul libertății, din el nu se poate deriva necesitatea să creăm luptătorilor condiții egale. Această normă nu se poate deduce decât din principiul egalității. 2. Istoriceste, obligativitatea învățământului nu a avut relații cu libertatea lui, ci cu cea „*raison d'état*”, a statelor democratice, cum am demonstrat mai sus. Acestea, spre a dura, aveau nevoie de cetățeni „lumiinați”, ceea ce le-a condus la măsura obligativității învățământului.

Prin introducerea obligativității, statul a ieșit din neutralitatea care i se impunea după concepția liberalismului clasic. Aici, în acest gest al statului liberalist, stă originea acelei incongruențe dintre principiul libertății învățământului și cel al obligativității, care a fost câteodată obiect de discuție.

2. În noile constituții democratice, postbelice, obligativitatea învățământului capătă formulări noi și precizări interesante. Unele state prevăd nu obligativitatea învățământului, ci aceea a cursului primar, ceea ce cuprinde și obligativitatea educației. Altele precizează durata obligativității, asigurând astfel o autoritate mai mare împlinirii operei educative a poporului. Dar ceea ce este și mai interesant e faptul că în ele se reglementează și se precizează mai multe tipuri de obligativitate : 1) o obligativitate pentru *părinți*, cărora li se impune să asigure copiilor educația acestora „pentru a face din ei buni cetățeni ai patriei” (de exemplu, Constituția *polonă*, art. 94) ; 2) obligativitatea pentru *stat, județe și comune* de a prevedea „resurse” publice în vederea ascensiunii celor cu mai puțină stare în școlile medii și superioare și în special să ajute pe părinți în educația copiilor... (de exemplu, Constituția *germană*, art. 146) ; 3) obligativitatea pentru stat, în mod special : a. de a *îngriji de copiii ai căror părinți nu-și îndeplinesc datoriile educative* față de fiii lor (de exemplu, Constituția *polonă*, art. 103), b. de a face legi și a lua măsuri de protecție *sanitară și educativă* a întregului popor (de exemplu, Constituția iugoslavă), c. de a întemeia școli acolo unde cer interesele părinților sau cele pedagogice

1. Cf. dr. S. Hessen, *op.cit.*, pp. 421-422. Se bazează pe „primul memoriu” al lui Condorcet.

(de exemplu, Constituția *germană*, art. 146) și d. de a organiza regimul școlar public după un *plan de ansamblu și diversitatea vocațiilor* (de exemplu, Constituția *germană*, art. 146, al. 1).

Germania (*Constituția de la Weimar*)

Art. 145. Instrucția este *obligatorie*. La baza împlinirii acestei datorii se află *școala poporului* cu *opt ani* de clasă cel puțin și cu *școala complementară* anexată la ea, pentru tinerii până la 18 ani împliniți.

Art. 146. ... De altă parte *trebuie* să se creeze la cererea părinților școli populare (*Volksschulen*) conforme cu credințele sau cu concepția lor despre lume, așa ca o școlaritate bine organizată în sensul alineatului prim să nu fie încălcată. Voința părinților *trebuie* să fie atât cât e posibil luată în seamă... Imperiul, țările și comunele *trebuie* să prevadă mijloace de resurse publice în vederea ascensiunii și celor cu mai puțină stare în școlile medii și superioare și în special să ajute pe părinți în educația copiilor judecați apti pentru școli medii și superioare și aceasta până la finele educației.

Art. 146, al. 1. Regimul public *trebuie* organizat după un plan de ansamblu (*organisch...*) Această organizare *trebuie* să țină seama de diversitatea vocațiilor, precum în alegerea școlii pentru fiecare copil în parte *trebuie* să se țină seama de aptitudinile și înclinațiile lui, nu de situația economică, socială sau de credințele religioase ale părinților săi.

Polonia (*Constituția din 17.III.1921*)

Art. 94. Cetățenii au *datoria* de a da educație copiilor lor, de a face din ei buni cetățeni ai patriei și de a le asigura cel puțin instrucția primară.

Art. 103. Copiii privați din punctul de vedere al educației de grijile paterne suficiente *au dreptul* la ajutorul și protecția statului în limitele fixate de lege.

Art. 103, al. 4. Munca salariată a copiilor având mai puțin de 15 ani, munca de noapte a femeilor și a adolescenților în diferite ramuri de industrie vătămătoare sănătății lor sunt *interzise*.

Al. 5. E *interzis* de a ocupa la o muncă salariată copii sau adolescenți înainte de a frecventa școala.

Dantzig (*Constituția din 11.V.1922*)

Art. 82. Educația progenerii lor (a părinților) în vederea dezvoltării sale fizice, morale și sociale e *prima datorie* și dreptul natural al părinților. Comunitatea politică supraveghează felul în care ei și-o îndeplinesc.

Legislația *trebuie* să procure copiilor naturali, pentru dezvoltarea lor fizică, morală și socială, aceleași condiții ca și copiilor legitimi.

Art. 83. Tineretul *trebuie* să fie protejat contra exploatării, ca și contra dăunării morale, intelectuale sau fizice.

Art. 103. *Există o obligație școlară generală.*

Iugoslavia

Art. 16, al. 5. Toate școlile *trebuie* să dea educație morală într-un spirit de unitate națională și de toleranță religioasă.

Învățământul primar e general și obligatoriu.

Al. 13. Statul va favoriza opera de educație națională.

Art. 22. ... Statul va organiza educația profesională și asistența permanentă pentru educația lor, a copiilor săraci și înzestrați.

Art. 27. Statul se ocupă : 1. de ameliorarea condițiilor igienice generale și sociale, care influențează asupra sănătății naționale, 2. de protecția specială a mamelor și copiilor de vârstă mică, 3. de protecția sănătății tuturor cetățenilor, 4. de lupta contra bolilor contagioase acute și cronice, ca și contra abuzului de alcool, 5. de asistența medicală gratuită și de furnizarea gratuită a medicamentelor și altor mijloace de preservare a sănătății naționale pentru cetățenii săraci.

În toate aceste dispoziții ale noilor constituții privitoare la obligativitățile educative se manifestă conștiința importanței politicii educației, o conștiință *desăvârșită*. Acum ajunge principiul obligativității să aibă o eficacitate nestânjenită și completă ; lui i se datorește realizarea unei politici culturale mari. Dacă până acum – datorită principiului libertății – politica culturală putea fi *variata*, acum ea poate dobândi *intensitate* și *extensivitate*.

Prof. dr. Sergiu Hessen¹ explică această evoluție printr-o schimbare intervenită în înseși principiile libertății și egalității, spunând că acestea au trecut de la mecanic la organic și de la formal la material. O atare explicație nu e admisibilă ; schimbarea se datorește – cum am demonstrat mai sus – numai eficacității sporite a principiului egalității. Cât privește schimbările în felul de a concepe egalitatea și libertatea – trecerea de la mecanic la organic și de la formal la material –, ele vin din altă sferă de gândire decât aceea a liberalismului și democrației. Acestea sunt teorii politico-sociale mecaniciste și formaliste ; or, concepția organică și materială a libertății și egalității se datorează renașterii filosofiei organiciste și eticii materiale (M. Scheler).

Statele naționaliste realizează forme noi de obligativități. În Italia, numărul anilor de școală primară obligatorie a sporit de la șase la opt ani, regimul fascist urmărind să asigure poporului „tot mai multă instrucție primară și postprimară”² ; în Germania, s-a introdus *Das Landjahr* (considerat al nouălea an de școală primară, pe care elevii îl petrec la țară), *Der Staatsjugendtag* și *Nationalpolitische Lehrgänge* în același scop. Atât în Germania, cât și în Italia s-a mai prevăzut o educație a tineretului prin organizarea lui în două mari asociații cu scopuri politico-educative : *Balilla* în Italia, *Hitlerjugend* în Germania. În sfârșit, în ambele state principiul obligativității în materie educativă se mai realizează pentru întregul popor cu concursul armatei, presei, administrației, elitei, care-s *datoare* să se inspire în acțiunile proprii din ideea „*exaltării puterilor națiunii și a autorealizării ei*”.

Das Landjahr e o inovație pedagogică germană. Noua conducere germană consideră că tema ei cea mai aleasă în domeniul educației e să *incadreze* tinerimea în *popor și patrie* și să-i cultive forțele spiritului și trupului. În acest scop, ea a conceput o educație care, ieșind din cadrul celor patru pereți ai clasei, să se desfășoare afară la țară, să pună, acolo, pe copil în fața tabloului viu al „*Heimat*”-ului, să-l facă să pătrundă sensul și valoarea vieții rurale și ale activității economice a țărănimii. Sub imperiul acestei idei, s-a introdus al nouălea an al școlii primare, *das Landschuljahr*, pe care elevii îl petrec la sate, în câmine.

Das Landjahr a fost introdus la 1 aprilie 1934, mai întâi în Prusia, și de la introducerea lui se așteaptă o reconciliere a copiilor urbani cu viața rurală.

1. Cf. prof. dr. S. Hessen, *ibidem*.

2. *La Scolarité obligatoire et sa prolongation*, p. 132.

Nationalpolitische Lehrgänge. Sunt de fapt trei săptămâni, pe care elevii școlilor secundare din ultimele două clase le trăiesc la țară în același scop : cunoașterea satelor.

Staatsjugendtag (introdusă prin ord. din 7 iunie 1934) e *sâmbăta*, zi folosită *exclusiv* pentru educația tineretului hitlerist de la 10 la 14 ani, iarna de la ora 8 la 18, vara de la 7 la 19.

Toate aceste date privitoare la evoluția și concepția obligativității școlare pot ocaziona multe concluzii. În special, ele dovedesc că azi statele de cultură se întrec unele pe altele în grija și atenția față de educație, prevăzând nu numai o obligativitate a *învățământului* primar, ca în secolul al XIX-lea, ci o obligativitate *școlară*, deci o obligativitate mai cuprinzătoare ; nu numai o obligativitate pentru stat de a da instrucție și pentru părinți de a-și trimite copiii la școală, ci obligativități multiple pentru stat, comune, județe, armată, popor, presă etc., toate căutând să asigure – indiferent de spirit – o educație a școlărilor, a tinerilor, a întregului popor.

Toate aceste măsuri ne lasă impresia că azi ne aflăm în fața unui vast proces de captare și subordonare a vieții sub *intenția* pedagogică, că există în curs un mare și semnificativ eveniment cultural : *pedagogizarea vieții*.

3. Nu aceeași e impresia pe care ne-o lasă lectura textului respectiv din Constituția română – text care se mărginește să declare numai că „Învățământul primar este obligatoriu”. Această impresie perseverează, chiar dacă la acest citat am adăuga dispoziția din același articol, al. 3 : „statul, județele și comunele vor da ajutoare și înlesniri elevilor lipsiți de mijloace în toate gradele învățământului în măsura și modalitățile prevăzute de lege”.

Citind aceste alineate constituționale, e locul să observăm mai întâi că legiuitorul român dispune la 1923 nu obligativitatea *școlară* – formulă *evoluată* a obligativității –, ci numai obligativitatea *învățământului*, care e formula primă, stil *secolul al XIX-lea*, a acestui principiu.

Dar nici redactarea nu ne mulțumește : e prea generală, prea *vagă*. Dacă facem abstracție de al. III și ne raportăm numai la primul, nu înțelegem intenția legiuitorului. Din propoziția „învățământul primar este obligatoriu” nu putem ști dacă obligativitatea exprimată aici privește pe părinți, pe copii, pe stat sau pe toți.

Nota de *vag*, lipsa de *precizie* – oglindă a unei nehotărâri din partea legiuitorului – se traduce până și în *tonul* redactării, în felul său de a dispune. În loc de o exprimare plină de energie, apodictică, tare, găsim formulele : „învățământul primar *este* obligatoriu... statul, județele și comunele *vor da* ajutoare”... formule care nu traduc o decizie fermă, cum s-ar fi impus pentru astfel de cazuri. Câtă diferență de energie și câtă distanță e de la acest „*vor da*” și „*este*” până la acel *trebuie*, de exemplu, din Constituția germană !

În sfârșit, trebuie să mai observăm că legiuitorul, când decide numai obligativitatea învățământului primar, prevede prea puțin în această direcție în Constituția română. Dacă dispoziția lui ar fi respectată, dacă n-ar fi depășită, României i s-ar impune și-n această privință numai o politică școlară *mică*.

γ) *Gratuitatea învățământului*

Bibliografie :

Landé, W., *Die Schule in der Reichsverfassung*, Berlin, 1929.

Sachse, H., „Die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts in Frankreich (*Preussische Jahrbücher*, 1883-1884).

Weigl, F., Battista, dr. L., Raederscheidt, dr. G. și Schmitt, J., *Die Volksschule*, München, 1931.

Ziegler, L., *Magna Charta einer Schule*, Darmstadt, 1928.

Principiul gratuității învățământului – asociat cu recomandarea din Constituție făcută statului, județelor și comunelor să dea „ajutoare și înlesniri elevilor lipsiți de mijloace” – e al treilea și ultimul principiu prin care pactul nostru fundamental din 1923 reglementează desfășurarea politicii școlare.

Care e originea lui, știm deja de mai sus (p. 78), când am dovedit că el derivă, ca și principiul obligativității, din marea idee a egalității, care formează baza democrației. Acest fapt ne îndreptățește să considerăm cunoscută problema originii lui și să examinăm numai a doua problemă: *care e evoluția și interpretarea principiului gratuității învățământului?*

1. Principiul gratuității e tot o cucerire a Revoluției franceze și el apare mai întâi în Constituția de la 1791 cu un înțeles determinat: desemna măsura ca părinții copiilor să nu mai plătească învățătorilor nici un ban ca preț al instrucției fiilor lor. Cu acest sens, principiul gratuității a pătruns și în alte constituții, inclusiv în Constituția română de la 1866, după care „învățătura în școlile statului se dă fără plată” (art. 23, al. 4). De acum înainte, de la introducerea acestui principiu în Constituție, învățătorul începu a fi plătit numai de stat sau de stat și comune și deveni un funcționar public.

Pentru epoca și modalitatea gândirii noastre, acest fapt pare fără importanță; în schimb, dacă îl privim în lumina istoriei, el capătă importanță, el reprezintă o adevărată revoluție: o revoluție de cea mai mare însemnătate pentru cultura poporului, deoarece prin introducerea principiului gratuității se deschid copiilor poporului drumuri spre cultura elementară. Gratuitatea învățământului, care izvorește din principiul democrației, constituie de aceea una dintre cele mai mari cuceriri ale umanității.

Până la introducerea gratuității, învățământul costa destul de scump în raport cu veniturile oamenilor de rând. În secolul al XVI-lea, în Lübeck se plătea pentru învățătura unui copil 4 șilingi pe trimestru; în München, de la 17 la 34 creițari; în Meiningen, 8 pfenigi; în Frankfurt am Main se fixase la 1591 că fiecare copil de oraș are a plăti pentru învățătură 1 florin anual, un copil de patrician 2 florini; în schimb, copilul sărac nu plătea nimic.

În secolele următoare, taxele sporiră și variară cu clasele și gradul de învățătură. De exemplu, în Hanovra, o dispoziție școlară din secolul al XVIII-lea prevedea să se plătească pentru învățătura unui copil mic 4 pfenigi săptămânal; pentru cel ce învață a citi: 6 pfenigi săptămânal; iar pentru copilul căruia i se predă scrierea și catehismul, 1 gros pe săptămână. Totuși, demn de remarcat e faptul semnificativ că școlarii săraci erau și atunci, ca și azi, scutiți de taxe și că, prin urmare, generozitatea în materie de cultură constituie o stare de suflet cu un trecut îndepărtat.

Banii pentru învățătura copiilor se încasau de serviciul primăriei și din ei se făcea plata învățătorilor „contra chitanță”. Plusul eventual era întrebuințat tot pentru școală : pentru localul, mobilierul și materialul didactic. În școala secundară, taxele se încasau trimestrial de profesor, de fiecare în parte sau de câte un pedagog delegat, iar în școlile mai mari de rectorul însuși.

Introducerea învățământului fără plată n-a fost însă singura dispoziție care a înlesnit tineretului posibilitatea de a se instrui. Cu mult înainte de Revoluția franceză, iar în țara noastră încă înainte de votarea Constituției din 1866, se dădea tot fără plată, adică gratuit, un învățământ variat într-o serie de școli secundare : în școlile teologice sau bisericești și în școlile pregătitoare de învățători. În aceste școli, elevii nu numai că erau scutiți de taxe, dar erau și întreținuți gratis și considerați bursieri, pentru că *ei nu erau pregătiți în vederea intereselor personale, ci pentru a sluji biserica sau poporul*. Aici, în acest principiu, găsim rațiunea adevărată a burselor care se acordă și azi elevilor de școli normale, seminarii etc.

Constituțiile din secolul al XIX-lea mai cuprind dispoziții privitoare la obligația statelor *de a clădi școli*. „Se vor înființa treptat – declară legiuitorul român de la 1866 – școale primare în toate comunele României” (art. 23, al. 3). În urma acestor dispoziții constituționale și sub influența ideologiei epocii, a început în secolul al XIX-lea o mare acțiune pentru construirea de școli care a culminat în ridicarea de clădiri impunătoare și chiar palate mărețe uneori. Influenței binefăcătoare a acestei ideologii democratice România, îi datorează cele mai multe și aproape cele mai impunătoare clădiri școlare.

Valoarea morală a principiului gratuității apare în mod indiscutabil ; totuși această idee a încercat la apariția ei și multă vreme apoi o critică și o opoziție dârze. Partizanii păstrării taxelor școlare obiectau gratuității că ea va aduce o slăbire a intereselor cetățenilor pentru școală, o coborâre a prestigiului școlii, pentru că ea apărea ca rezultat al unui act de filantropie statală față de popor ; în sfârșit, se mai releva că gratuitatea reprezintă o idee socialistă (*eine sozialistische Denkart*). Din fericire, astfel de critici n-au putut avea puterea nici de a compromite principiul gratuității, nici de a opri triumful ideii școlii gratuite și unitare pentru întregul popor.

2. După războiul mondial, care a adus cu sine multe transformări, principiul gratuității a intrat și el într-o nouă fază de formulare și interpretare. Acum, în multe constituții noi, el obține redactări mai bogate, dispunând pentru gratuități mai cuprinzătoare : a) pentru *gratuitatea furniturilor școlare*, b) *acordarea de ajutoare* elevilor buni în tot cursul studiilor până la terminarea învățământului superior, c) *ajutorarea părinților* în educația copiilor, d) *educația pe seama statului* și cu cheltuiala lui a copiilor privați de sprijinul părinților, e) *invitarea comunelor și județelor* să colaboreze cu statul la ajutorarea elevilor buni. E mai presus de orice îndoială că principiul gratuității a înregistrat progrese.

Dăm mai jos câteva articole caracteristice, privitoare la gratuitățile prevăzute în noile constituții votate după război.

Polonia

Art. 119. Învățământul e *gratuit* în toate școlile statului sau ale comunităților locale autonome.

Statul *asigură burse* elevilor deosebit de bine înzestrați, dar săraci, care frecventează așezămintele școlare secundare și superioare.

Art. 103. Copiii privați din punct de vedere moral de grijile paterne au dreptul la *ajutorul și protecția* statului, în limitele fixate de lege.

Germania

Art. 145, al. 1. *Instrucția și furniturile școlare sunt gratuite* în școlile primare și complementare.

Art. 146, al. 2. ... Imperiul, țările și comunele *trebuie să prevadă resurse* publice în vederea ascensiunii celor cu mai puțină stare în școlile medii și superioare și în special să ajute pe părinți în educația copiilor judecați apti pentru școli medii și superioare și aceasta până la finele educației.

Dantzig

Art. 103. ... *Învățământul și furniturile școlare* în școlile primare și complementare sunt *gratuite*.

Iugoslavia

Art. 16, al. 9. Învățământul oficial e dat *fără cheltuieli de înscriere, fără taxe școlare* sau altele.

Rusia

Art. 17. În scopul de a asigura proletariatului mijloacele reale de a se instrui, Republica Rusă a Sovietelor Socialiste își face o datorie din a da lucrătorilor și țăranilor *instrucția gratuită*, completă și întregă.

Toate aceste dispoziții arată progresul pe care politica școlară l-a realizat în ceea ce privește formularea principiului gratuitității. Conceput mai întâi, în cursul secolului al XIX-lea, ca scutire de taxe de învățatură pentru părinți, el înseamnă azi scutire de taxe școlare, plus acordare de ajutoare elevilor buni, până la terminarea studiilor, plus gratuitatea furniturilor școlare, plus protecția și ocrotirea statului pentru copiii privați de sprijinul părinților etc. Prin aceste măsuri, el a primit formularea cea mai largă și, din punct de vedere etic, cea mai înaltă; el deschide tuturor spiritelor tinere nu numai posibilitatea de a învăța carte în mod gratuit, dar și pe aceea de a urma cu ușurință, fără dificultăți materiale, școala secundară și superioară, cu condiția numai să probeze calități spirituale. Cu o formulare așa de înaltă, nu e deci de mirare că și statele naționaliste – Italia și Germania –, care s-au dovedit dispuse a modifica celelalte principii, pe acesta l-au moștenit de la statele democratice, păstrându-l fără modificări.

3. În Constituția română din 1923, principiul gratuitității e redactat în următoarea formulare: „În școlile statului acest învățământ se va da gratuit. Statul, județele și comunele vor da ajutoare și înlesniri elevilor lipsiți de mijloace în toate gradele învățământului în măsura și modalitățile prevăzute de lege” (art. 24, al. 3 și 4). Prin aceste dispoziții, legiuitorul român a hotărât de fapt două forme de gratuitități: 1) Gratuitatea *învățământului primar*, pe care o conținea de altminteri și Constituția română din 1866. 2) Gratuitatea *indirectă* prin *ajutoare date elevilor săraci*, ajutoare pe care să le acorde statul, județele și comunele. Ultima dispoziție este nouă, aparținând numai Constituției din 1923.

Prin forma de redactare a principiului gratuitității, legiuitorul român a dat dovadă atât de înțelegere pentru necesitatea aplicării integrale a acestui principiu în școala primară, cât și de o generozitate apreciabilă față de copiii săraci, dar doritori să frecventeze școala

secundară și învățământul superior ; totuși, redactarea acestui articol este și ea susceptibilă de unele obiecții. Mai întâi, legiuitorul român concepe gratuitatea în mod limitat numai ca scutire de taxe școlare, ca în secolul al XIX-lea, dar nu și ca acordare gratuită a furniturilor școlare. Această procedură, această lipsă de extindere a gratuității furniturilor școlare produce o pagubă însemnată pentru instrucția copiilor de curs primar din țara noastră, căci fără gratuitatea furniturilor, fără cărți și rechizite date gratuit, în multe școli copiii săraci – și aceștia-s mulți – nu pot avea o frecvență bună și o muncă rodnică. E drept că în alineatul al 4-lea din art. 24 autorul Constituției noastre prevede ajutoare și înlesniri elevilor lipsiți de mijloace, ceea ce ar putea constitui o completare bine venită a formei prime de gratuitate. Totuși, și aici avem de făcut o observație : în timp ce alte legiuri prevăd burse și ajutoare numai pentru elevii distinși, meritoși din școala secundară și învățământul superior, legiuitorul român prevede înlesnirile și ajutoarele în genere pentru elevii săraci. Această procedură poate să însemne că, în timp ce alte legiuri dispun acordarea de burse elevilor *distinși*, ca o *răsplată*, ca un omagiu adus *meritului*, legea noastră fundamentală prevede înlesniri pentru elevii săraci, înlesniri care apar mai curând ca un act de *filantropie*. Măsura Constituției române nu ni se pare cea mai potrivită ; noi credem că legiuitorul român trebuia să prevadă, în loc de ajutoare și înlesniri pentru elevii săraci în genere, ajutoare pentru elevii *merituoși*, dar săraci. Astfel de procedură ar fi fost mai ușor de realizat, pentru că numărul elevilor meritoși și săraci e mai mic, și totodată ar fi dat și satisfacție spiritului etic.

În orice caz, trebuie să recunoaștem că, prin introducerea *ajutoarelor* pentru elevii săraci în Constituția din 1923, legiuitorul nou se află în progres față de cel de la 1866. În schimb, în altă privință, în ceea ce privește sfera de extindere a gratuităților la școli, situația e opusă ; pe când Constituția veche statua în art. 23, al. 4 că „învățătura în școlile statului se dă fără plată” și deci că ea este gratuită nu numai în școala primară, dar și în cea secundară și chiar în universități, cea nouă decide altfel. După ce statuează că „învățământul primar este obligatoriu”, ea adaugă : „În școlile statului, acest învățământ se va da gratuit”, ceea ce înseamnă că numai învățământul *primar* se acordă fără plată, iar restul nu.

Capitolul III

Politica creației culturii în Constituție

Izvoare :

Guetzévitch, M.B., *Les Constitutions de l'Europe nouvelle*, Paris, 1928.

* * * *Noua Constituție a României și noile constituții*, Institutul Social Român, București (fără dată).

Lascarov-Moldoveanu, A. și Ionescu, Sergiu D., *Constituțiunea României din 1923, adnotată cu dezbateri parlamentare și jurisprudențe*, București, 1925.

Bibliografie :

Breysig, K., *Kulturgeschichte der Menschheit*, Berlin, 1907.

Braun, O., *Grundriss einer Philosophie des Schaffens als Kulturphilosophie*, Leipzig, 1922.

Comte, A., *Cours de philosophie positive*, 6 vol., 1830-1842.

Fichte, I.G., *Über die Würde des Menschen*, 1793 ; *Über die Bestimmung des Gelehrten*, 1794.

Gaillard, G., *Nobilisme. Essai sur les fondements de la culture*, Paris, 1909.

Guyau, J.M., *L'Art au point de vue sociologique*, Paris.

Koigen, D., *Ideen zur Philosophie der Kultur. Der Kulturakt*, München și Leipzig, 1900.

* * * *Kurzbericht des deutschen akademischen Austauschdienstes*, E.V., 1933-1936.

Leistriz, dr. H.K., *Staatshandbuch des Volksgenossen*, Berlin, 1936.

Majewski, E., *La Science et la civilisation*, Paris.

* * * *Propyläen – Weltgeschichte*, 10 vol., Berlin, 1933.

Rădulescu-Motru, C., *Puterea sufltească*, București, 1908.

Schering, A., „Musik” (în *Hdwb der Soz.*), 1931.

Schröter, M., *Philosophie der Technik*, München și Berlin, 1934.

Schweitzer, A., *Kulturphilosophie. I. Verfall und Wiederaufbau der Kuktur, II. Kultur und Etik*, München, 1925.

Smiles, S., *Self-Help* (trad. rom. Al. Lascarov-Moldovanu, București).

Taine, H., *Philosophie de l'art*.

Vianu, T., „Conceptia raționalistă și istorică a culturii” (în *Arhiva pt. Șt. și Ref. Soc.*, VIII, 1929, 1-3).

Vianu, T., *Estetica*, 2 vol., București, 1934.

Wilhelm, Theodor, „Grundlagen und Massnahmen der deutschen Erziehung” (în *Hochschule und Ausland*, Monatschrift 1936, H. 12).

Ziegenfuss, W., „Kunst” (în *Hdwb d. Soz.*), 1931.

În economia lucrării de față, studiul politicii creației culturale reprezintă o continuare firească a cercetării anterioare privitoare la politica educației: dacă aceasta din urmă avea ca obiect pregătirea individului și a națiunii întregi pentru o activitate viitoare,

politica creației culturale se referă tocmai la acea activitate care succedă în mod natural pregătirii, supunând-o însă unei condiții noi : *să fie creatoare*. Logic e prin urmare ca, acum, după ce am examinat politica educației în Constituția română, să cercetăm modul cum această Constituție a conceput politica creației culturale.

Noua chestiune pe care o abordăm e mult mai limitată ca sferă decât cea dintâi ; totuși, ea e deopotrivă de importantă. E mai *limitată*, fiindcă nu orice activitate, nu orice conținut de viață al unui individ matur poate să intre în zona de grijă a politicii creației culturale, ci numai acele activități, acele conținuturi spirituale cărora li se poate acorda epitetul de *creatoare*. E totuși *importantă*, pentru că prin studiul acestei teme intrăm într-un domeniu rezervat – dacă privim creația culturală ca semnul de supremă noblețe al omenirii – celor mai puțini, dar și celor mai buni dintre oameni ; într-un domeniu în care s-au afirmat talentele și geniile, adică exemplarele cele mai alese ale omenirii. Este firesc deci ca, la începutul acestui studiu, să încercăm sentimentul și certitudinea că pășim într-adevăr într-un domeniu *aristocratic*, spre a afla răspuns la întrebarea : *Cum și-a exprimat statul român în Constituția din 1923 grija pentru creația culturală ?*

Dar importanța examinării acestei teme sporește prin concursul unor împrejurări speciale. O politică a creației culturale, fiind prin definiție menită să stimuleze producția științifică, literară, artistică, filosofică a unui popor, este astăzi considerată ca o obligație esențială a statelor moderne, preocupate să-și asigure nu numai un loc de onoare între celelalte națiuni, dar și viitorul însuși. „Statul care privește în viitor – remarcă Th. Haralambide –, nu trebuie în nici un caz să lase să doarmă forțele creatoare ale nației. Moartea acestora înseamnă fără îndoială apusul său propriu”¹. Atare considerații fac din problema noastră nu o temă oarecare, de o importanță periferică, ci o problemă centrală pentru că ea se referă la marea întrebare : În ce chip statul român a statuat în Constituție normele de desfășurare ale acțiunii pentru trezirea forțelor creatoare ale nației românești spre a le face să rodească și, prin aceasta, spre a-și asigura însuși viitorul său în lume ?

În Constituția română din 1923, politica creației culturale este formulată în articolele 25-26, în care se dispune *garantarea libertății de gândire și de comunicare a ideilor*. După redactare, articolele 25 și 26 reprezintă de fapt o reproducere aproape identică a lungului art. 24 din vechea Constituție de la 1866. Această constatare sporește interesul pentru problema noastră, deoarece ea ne obligă să ne punem întrebarea : ce fapt a determinat oare pe legiuitorul român să păstreze în noua Constituție vechiul text din 1866 ? Problema fiind de importanță deosebită prin legătura ei directă cu destinul poporului românesc, cere, în vederea rezolvării ei, să cunoaștem modul cum se înfățișează în genere politica creației culturale în cele trei mari momente constituționale (secolul al XIX-lea, constituțiile postbelice și statele naționalismelor) și cum se plasează concepția legiuitorului român în cadrul mării concepții despre politica creației culturale.

1. Constituțiile secolului al XIX-lea prevăd o politică culturală, fără însă să cuprindă dispoziții exprese în acest scop ; nici una din ele nu reglementează în mod *direct* creația științifică sau artistică ; în nici una – pe cât am cercetat – nu se dispune în materie de

1. Cf. Th. Haralambide, *Die Schulpolitik Griechenlands*, Berlin, 1935.

cultură nimic altceva decât norme privitoare la învățământ și comunicare de idei. În ele, politica creației culturale e exprimată doar indirect în principiul libertății de gândire și de comunicare a ideilor. În acest domeniu al creației, liberalismul a adoptat o linie de conduită constituțională anumită : neintervenționismul.

Neintervenția liberalismului în încurajarea creației culturale se justifică din punct de vedere filosofic prin două argumente : a. unul, scos din istorie și etnologie, că orice popor favorizat de mediu nu a fost creator ; b. altul, scos din psihologia creației însăși, că indivizii creează (în filosofie, artă, religie) numai sub imperiul melancoliei și al durerii. Ambele argumente sprijină teza că, pentru fenomenul creației, *lipsa* dusă chiar până la mizerie e un teren favorabil pentru producerea operei artistice sau științifice, în timp ce încurajarea, ajutorarea artistului constituie mai curând un mijloc de lăncezire. Pe această credință se întemeiau reprezentanții gândirii individualiste, care au avut un rol decisiv la elaborarea constituțiilor secolului al XIX-lea.

Nu e locul să examinăm aici argumentele de mai sus și să le dovedim netemeinicia ; totuși, fiindcă ele au determinat o anumită politică culturală chiar în țara noastră și pentru că ele încă pot să persevereze în conștiința unora, e necesar să ne oprim asupra lor spre a arăta pentru ce nu le găsim fundate.

Teza neintervenționistă apare mai întâi ca o formulă greșită. Creația științifică mare, ca și cea artistică, cere azi mijloace de pregătire (școală, ateliere de lucru, laboratoare), mijloace de lucru (biblioteci, laboratoare, material de experiență), mijloace de exploatare (editură, expoziție, fabrică etc.) pe care individul nu le are în maximum de cazuri. Pentru cei mai mulți, aceste lipsuri pot constitui cauze de ofilire sau de nerealizare ale dispozițiilor lor creatoare.

Dar intervenția statului în vederea ajutorării spiritelor creatoare se impune și pentru o rațiune *etică* : de obicei, indivizii creatori sunt oameni fără simț practic, neînarmați pentru lupta vieții, expuși înșelăciunii și exploatării. Se cunoaște desigur cazul atâtor literați care trăiesc în lipsă, în timp ce editorii lor fac averi ! Pentru a preîntâmpina aceste situații, statul trebuie să intervină, spre a ocroti creația contra exploatării abuzive prin mijloace variate : brevete de invenție, asigurarea dreptului de autor etc.

Deosebit de aceasta, argumentarea pe care se sprijină neintervenționismul nu este întemeiată nici din punct de vedere *psihologic*. Nu vom nega rolul important pe care durerea și lipsa îl au în creația omenească, fie că originea lor e de natură fizico-economică, fie că e de ordin social sau metafizic ; totuși, înainte de a trage concluzia că ele sunt creatoare, trebuie făcută o distincție : există o durere din cauze de ordin *metafizic* ; această durere, care nu se poate alunga cu mijloace omenești, poate fi în adevăr o durere creatoare, cum a fost aceea, de exemplu, a unui Buddha, Mahomed, Pascal, Luther etc. Există apoi o sărăcie a cărei definiție e un minimum peste strictul necesar, cum a fost, de exemplu, aceea a unui Epictet, Petrus Ramus sau Eminescu, și aceasta poate fi o *sărăcie creatoare*, cum a denumit-o Ch. Péguy. Dar există o durere provenită din lipsa economică sau șicană socială, devenind *mizerie distrugătoare*. Astfel de durere și astfel de sărăcie nu sunt creatoare, ci numai piedici care barează drumul izbucnirii forței creatoare ; or, tocmai aici, pentru atare cazuri, intervenția statului se impune.

Dar argumentarea liberalismului neintervenționist, pe lângă că nu-i întemeiată când afirmă că opera de artă se produce în sărăcie, nu-i acceptabilă pentru o rațiune etică. Omenirea ar săvârși un act imoral când, în numele unei teorii discutabile, ca aceea a creației, ar lăsa să piară tocmai binefăcătorii ei. De la acest gest o oprește însăși conștiința

ei morală, care desigur că ar prefera să se lipsească de cultură și civilizație decât să știe că aceste bunuri s-au obținut cu suferința celor mai nobile spirite ale umanității.

În fine, neintervenția statului liberalist nu era îndreptățită nici pentru rațiuni politice ; din munca creatorului cultural, statul și nația trag primele foloase ca prosperitate (invențiile practice), coeziune socială (poezie, literatură, artă) și ca înălțare spirituală (morală, religie, filosofie, artă etc.). Beneficiind de toate aceste avantaje, statul și nația devin debitorii spiritelor creatoare și ca atare au datoria morală de a se interesa de viața lor și de condițiile care să asigure dezvoltarea și afirmarea talentelor și geniilor viitoare.

Constituțiile secolului al XIX-lea, deși nu prevedeau dispoziții exprese care să normeze o politică a creației culturale, au conținut în schimb principii care au favorizat indirect creația culturală ; ne referim la acele dispoziții prin care se proclama libertatea de gândire și de comunicare a ideilor. Așadar, acestor pacte fundamentale trebuie să le acordăm meritul de a fi cuprins *un început* de politică a creației culturale.

Spre a ne edifica asupra sensului în care a fost concepută în constituții întâia oară această politică, vom porni chiar de la textul vechi din Constituția noastră de la 1866, care oglindește spiritul constituțional al epocii.

Constituția din 1866

Art. 24. Constituțiunea garantează tuturor libertatea de a comunica și publica ideile și opiniunile lor prin viu grai, prin scris și prin presă, fiecare fiind răspunzător de abuzul acestor libertăți în cazurile determinate prin codicele penale care nici într-un caz nu va putea restrânge dreptul în sine.

Nici o lege excepțională nu se va putea înființa în această materie.

Nici cenzura, nici o altă măsură preventivă pentru aparițiunea, vinderea sau distribuțiunea oricărei publicațiuni nu se va putea înființa.

Nu este nevoie de autorizațiunea prealabilă a nici unei autorități pentru aparițiunea oricărei publicațiuni...

Autorul este răspunzător de scrierile sale ; în lipsa autorului este răspunzător girantul, iar în lipsa acestuia editorul.

Orice ziar trebuie să aibă un girant răspunzător care să se bucure de drepturile civile și politice.

Dacă reflectăm asupra acestui text constituțional, descoperim lucruri interesante. În rândurile citate, autorul expune dispoziții care să garanteze libertatea de gândire și de comunicare a *ideilor*, așadar „*une politique des idées*”. Dacă ne adâncim în cercetarea caracterelor acestei libertăți de gândire, constatăm alte două fapte importante : prin măsurile enumerate, autorii constituțiilor normau de fapt : a. libertatea de gândire în materie *politică* și b. libertatea *religioasă*. Prima însemna libertatea de a susține și propaga ideile liberale, principiile Revoluției franceze și *de a face prozeliți* – fapt care decurge și din recunoașterea dreptului de întrunire. Grație acestei libertăți de răspândire a ideilor liberale, a programului Revoluției franceze, mișcarea acestui popor a stimulat revoluțiile pentru libertate, de care e plin secolul al XIX-lea. A doua, libertatea religioasă, însemna nu numai recunoașterea dreptului de a-ți alege liber o confesiune, ci chiar dreptul de a trăi fără o concepție religioasă, de a fi *liber-cugetător*. Urmarea acestei libertăți se cunoaște : secolul al XIX-lea e un secol cu preocupări religioase reduse, cu intelectualitate areligioasă, cu un mare număr de atei.

Pentru politica creației culturale, dispozițiile din articolul citat au totuși o mare importanță: prin proclamarea libertății de gândire și de comunicare, statele constituționale au recunoscut implicit dreptul de cercetare liberă. Acesta rezulta ca derivat din libertatea de gândire: dacă omul e liber să gândească, atunci firesc lucru este să fie și liber să cerceteze.

Fără îndoială că recunoașterea acestui drept pare neînsemnată, mai ales pentru spiritul epocii noastre. Totuși, dacă-l privim în lumina istoriei, dacă rememorăm cu gândul toate necazurile oamenilor de știință și toate neplăcerile lor de pe urma afirmării adevărului, atunci dispoziția din constituțiile secolului al XIX-lea reprezintă un pas decisiv pentru progresul științei. De acum înainte, statul care se înfățișează în secolul al XIX-lea ca *status juridicus*, statul gardian al drepturilor individuale, va ocroti libertatea de cercetare a savantului, garantând astfel științei condiția ei esențială de dezvoltare, căci „știința – cum observă H. Freyer – trebuie să fie liberă; numai o știință liberă e știință”¹.

Deși secolul al XIX-lea n-a formulat în chip direct în constituție o politică a creației culturale, în fapt, el a realizat-o întemeind școlile. În adevăr, pentru a se putea consolida în forma liberală, iar mai târziu în cea democratică și spre a para atacul claselor aristocrate, statele au întemeiat școli, le-au sprijinit în dezvoltarea lor, au dat universităților mijloacele de lucru (laboratoare, biblioteci, muzee, material didactic etc.), subvenționând astfel cercetările științifice. Prin aceste măsuri, creația științifică s-a putut dezvolta, iar statele au avut nu numai rolul de apărători ai libertății de gândire, dar și de *subvenționatori*. Actul capătă o semnificație deosebită, deoarece eliberează pe cercetător de dependența de *persoanele* sau de *instituțiile* care până atunci îi dădeau mijloacele de cercetare.

Spiritul care examinează această problemă și vrea să aprecieze, în chip just, progresul realizat trebuie să aibă clar în minte lunga evoluție pe care creația culturală a înregistrat-o în istoria ei atât din punctul de vedere al *factorilor* care au sprijinit-o, cât și din punctul de vedere al demnității care s-a atribuit creatorului și mai ales artistului.

Din punctul de vedere al *factorilor*, politica creației culturale a fost purtată de indivizi și colectivități. În Grecia antică, comunitatea (l. gr. Πολις) sau chiar comunitatea națională – tot neamul grec – îi încuraja pe artiști, organizând concursuri și acordând talentelor recompense în cadrul unor mari festivități. Grecii au avut în adevăr intuiția justă a importanței unei politici mari de creație culturală. La romani, sprijinul și încurajarea creatorilor și artiștilor nu mai veneau de la comunitate ca tot, ci de la particulari (Mecena) sau de la persoane oficiale, de exemplu, de la împărat (în secolul lui August sau în epoca împăraților Antonini). În Evul Mediu, artiștii găseau oarecare sprijin și înțelegere la oamenii Bisericii și la curțile regești (Carol cel Mare), iar într-o măsură mai mică la feudali care încurajau pe cântăreți (Walter von der Vogelweide). Cu Renașterea, artiștii încep să se bucure de unele atenții deosebite din partea familiilor bogate și cu rol politic (de exemplu, familia de Medici) și a regilor (Francisc I, Regele Soare), care îi încurajau și le dădeau adăpost și mijloace de existență. Această situație de dependență a oamenilor de știință și a artiștilor continuă, cu singura deosebire că intervin orașele și diversele asociații pentru susținerea cheltuielilor și a vieții artiștilor, adică a tuturor acelor inventatori și cercetători, a acelor fericitori ai omenirii prin poezie și scheme statale sau filosofice, prin proiecte de pace universală etc.

1. Cf. H. Freyer, *op.cit.*

Din punctul de vedere al *demnității* care s-a acordat creatorului cultural, istoria ne înfățișează situațiile cele mai variate. În comunitatea greacă, el se bucură de o considerație deosebită; acolo, filosoful, artistul, poetul, autorul dramatic erau încărcăți cu onoruri, purtați în triumf și socotiți ființe deosebite. La romani, el e considerat un meșteșugar de rând și aceasta din cauză că învățații greci veniți la Roma izbutiseră să compromită situația de creator cultural atât prin vagabondajul lor, cât și prin dispoziția lor de a comercializa cultura. În Evul Mediu, situația creatorilor culturali e tulbură; numai unii dintre ei se bucură de o considerație deosebită: interpreții Bibliei, cântăreții, autorii de drept canonic și oratorii religioși. Cu Renașterea, creatorul cultural reîncepe a fi stimat, invitat la curți și la mese, găzduit de nobili, prinți, regi și papi și apreciat în cercuri tot mai largi. Situația creatorului cultural e desigur acum bună, dar ea nu corespunde nevoii de demnitate personală. Or, tocmai acesta este progresul mare pe care-l realizează societatea noastră, începând cu secolul al XIX-lea: în cadrul ei, creatorul cultural e chemat să ocupe în stat posturi de profesor, referendar, conducător de direcții culturale etc. Numirea în aceste funcții, chiar dacă se face numai cu scopul de a da creatorului cultural posibilitatea unui stipendiu, are, din punct de vedere etic, o însemnătate deosebită: a eliberat pe creatorul cultural de dependența de persoane, asigurându-i o mai mare independență și demnitate.

În rezumat deci, secolul al XIX-lea, deși nu a formulat în mod *direct* în constituții o politică a creației, în schimb a prevăzut-o în mod general, indirect, a făcut din stat *apărătorul* „liberului examen” și *subvenționatorul* cercetătorilor științifici – fapte care au condus pe creatorul cultural de la condiția *clientelară* la aceea de *colaborator* al statului și națiunii.

2. Pentru prima oară, formularea directă și precisă a unei politici a creației culturale în constituții se realizează abia în epoca noastră, deci după război, în unele din constituțiile noi (de exemplu, Constituțiile germană, polonă, cehă, iugoslavă, din Dantzig etc.).

Modalitatea de formulare variază. Unele din constituțiile noi conțin dispoziții care consacră în mod expres și direct *libertatea deplină a artei, a cercetărilor științifice și a publicării lor* (Constituția germană, art. 142; polonă, art. 117; din Dantzig, art. 101; cehoslovacă, art. 118; iugoslavă, art. 16); câteva cuprind dispoziții suplimentare prin care statul se angajează chiar prin Constituție să acorde științei și artelor *protecție și ajutor* (Constituția germană, art. 142; iugoslavă, art. 16; din Dantzig, art. 101), iar altele fixează chiar norme pentru garantarea proprietății muncii intelectuale (Constituția iugoslavă, art. 24). E deci lucru stabilit că, față de vechile constituții, cele noi realizează un progres din punctul de vedere al atitudinii lor față de politica creației culturale.

Dăm mai jos textele caracteristice:

Germania

Art. 124. Arta, știința și predarea lor sunt *libere*. Statul le acordă *protecția* sa și concură să le *favorizeze*.

Art. 150. Monumentele de artă, de istorie și ale naturii, ca și ale peisajului se bucură de protecția și grijile statului.

Statului îi revine dreptul de a-și prezerva emigrarea bogățiilor artistice germane.

Polonia

Art. 117. Cercetările științifice și publicarea lor sunt *libere*.

Dantzig

Art. 101. Arta, știința și predarea lor sunt libere, statul le asigură *protecția* și e dator să contribuie în mod larg la progresul lor.

Cehoslovacia

Art. 118. Arta, ca și cercetările științifice sunt *libere* atât cât ele nu implică o atingere la legea criminală.

Iugoslavia

Art. 16. Arta și știința sunt *libere*; ele se bucură de protecția și sprijinul statului.

Art. 24. *Produsul* muncii intelectuale e *proprietatea autorului*; el se bucură de protecția statului.

Ceea ce mai aduc nou unele dintre aceste constituții e și dispoziția privitoare la „prezervarea emigrării bogățiilor artistice”, în vederea păstrării lor în muzeele și pinacotecile proprii. Acest material bogat este o prețioasă dovadă a forțelor creatoare ale unui neam și adevărate documente pentru a se descoperi geniul neamului. Păstrându-le în țară și cunoscându-le, poporul ia cunoștință de sine însuși, de geniul său propriu și ajunge astfel să se recunoască în ființa sa. Găsim de aceea binevenită, din punctul de vedere al pedagogiei naționale, noua dispoziție constituțională (Constituția *germană*, art. 150) cu privire la colectarea și păstrarea în țara de origine a valorilor artistice.

Mai trebuie să subliniem faptul că unele din noile constituții prevăd dispoziții că statul însuși e dator să îngrijească și să protejeze monumentele de artă, de istorie și monumentele naturii și peisajul (Constituția *germană*, art. 150), chiar și pe țărani (Constituția din Dantzig, art. 109). Toate acestea (cu excepția țăranilor și a peisajului) sunt ca o prelungire a culturii și ca o concretizare a ei; cât privește măsurile pentru protecția peisajului și a țăranilor, ele sunt oglinda clară a unei conștiințe culturale ridicate, dispusă să asigure spiritului creator viitor tot cadrul de măreție artistică și naturală.

Noua formulare a politicii creației culturale în constituții e de fapt numai o dezvoltare din principiul libertății de gândire; ea reprezintă fără îndoială un progres însemnat față de dispozițiile corespunzătoare din vechile constituții. Ea indică mai explicit și mai bine libertatea creației, mai ales a celei științifice, încurajează ideea autonomiei universitare și favorizează dezvoltarea liberă a științei, literaturii și artei; în sfârșit, prin prevederea libertății de cercetare și publicare, s-a creat o atmosferă de respect față de ideea tipografiată sau exprimată. De aceea, niciodată libertatea de creație n-a atins ca acum puncte mai înalte de afirmare și de manifestare; niciodată dreptul de a avea o idee și de a o reda prin scris, artă, radio, teatru, film nu s-a exercitat mai din plin.

Sub imperiul acestei concepții noi constituționale privitoare la libertatea de cercetare și creație, societatea europeană a înregistrat, mai ales după război, o epocă de mare producție literară, artistică, științifică, politico-socială etc.; din nefericire însă, o producție care nu se menținea totdeauna la un nivel superior. Acest fapt, coroborat cu constatarea abuzurilor criticii dizolvante față de valorile tradiționale ale statului, religiei, nației și moravurilor, a determinat unora o stare de mâhnire, iar altora o dispoziție către o acțiune de *dirijare* a creației culturale. Ultima s-a realizat în forme interesante în trei mari state europene: Germania, Italia și Rusia; în ele, politica creației culturale a intrat într-o nouă fază.

3. Toate aceste trei state, deși diferă ca origine, ca viață sufletească și ca treaptă de dezvoltare culturală, au totuși un punct comun: toate trei au substituit regimului de libertate a cercetării și creației regimul *culturii dirijate*. Pentru cealaltă lume europeană, ele constituie de aceea, și sub acest aspect, un vast câmp de experiențe culturale, inclusiv pedagogice.

Germania național-socialistă și *Italia* fascistă manifestă o atitudine similară față de creația culturală: 1) ambele recunosc necesitatea libertății științei, dar vor o știință *națională*, adică consacrată cercetării și rezolvării problemelor naționale, problemelor economice, filologice, istorice, artistice etc., care se raportează și satisfac necesitățile națiunii și ale statului. În acest scop, ele cer universităților să aplice principiul diviziunii muncii pentru a reprezenta, fiecare în provincia ei, „*das theoretische Organ der Provinz*”; 2) atât *Germania*, cât și *Italia* vor o știință care să conducă spiritul la un crez despre lume, căci omul „nu-i o ființă care plutește liberă în cosmos, ci una care-și trage toată forța deciziei dintr-o credință”. Pentru *Germania*, această credință e „*die Nationalsozialistische Weltanschauung*”, iar pentru *Italia*, fascismul. 3) În sfârșit, ambele state vor o știință și o artă ca opere ale unor elemente *legate de nație*, de *rasă* (*Germania*), de trecutul și de aspirațiile ei (*Italia*).

O expunere a punctului de vedere german privitor la politica creației culturii a făcut-o B. Rust¹, ministrul imperiului german pentru știința, educația și cultura poporului, cu ocazia marilor festivități recente de la Universitatea din Heidelberg. Acolo, în cadrul unei mari adunări academice, B. Rust, după ce observă că „nu numai din gura dușmanilor, dar chiar și de la prietenii culturii germane auzim îngrijorarea că național-socialismul coboară știința la rangul de servitoare a puterii politice, că-i răpește libertatea și independența pe care cu greu le-a câștigat în luptele spirituale ale trecutului”, a examinat în termeni interesanți problema cum stă național-socialismul față de știință și a ajuns la concluzia că acesta nu se gândește să răpească științei libertatea, ci dorește numai ca reprezentanții ei să nu facă un rău uzaj de libertate, că știința nu trebuie să fie o sumă de informații, ci o sinteză de cunoștințe care să conducă spiritul la o concepție creatoare și la conștiința *teoretică* a dependenței individului de nația germană.

În rezumat, B. Rust și-a dezvoltat teza astfel: mișcarea național-socialistă și-a pus în fața istoriei tema de a reda poporului german, sfâșiat în interior și neîncrezător în viitorul său, credința în substanța sa și de a forma o nouă unitate din forțele vii ale poporului. În acest scop, ea a îndepărtat de la posturile de răspundere pe dușmanul renașterii germane, pe tăgăduitorul marxist al principiului național. „Nu i-am îndepărtat ca oameni de știință, motiva Rust, ci numai ca partizani ai altei teorii politice; dușmanul se învăluia în mantaua autorității spirituale și l-am îndepărtat pentru că făcea rău uz de libertate”.

Mai departe, Rust cerea științei să cerceteze în primul rând problemele provinciei, regiunii și poporului și numai apoi pe acelea mai depărtate ale lumii întregi; la urmă, el solicita științei acțiunea de a nu se menține pe linia amănuntului, ci de a căuta să realizeze o concepție despre lume cu motivarea: „omul nu-i o ființă independentă, ceva care plutește liber; omul e o ființă activă, care trăiește în realitate, care poartă trăsăturile realității. Omul care cunoaște nu trăiește pe o insulă a contemplației psihice, ci viețuiește cu devenirea însăși, cu totul realității sale, cu comunitatea sângelui și a istoriei, care nu-i deloc ceva întâmplător, ceva de care el trebuie să se elibereze, ci-i destinul nostru, pe care îl mărturisim cu evlavie și mândrie”.

1. Cf. B. Rust, „Nationalsozialismus und Wissenschaft”, în *Hochschule und Ausland*, 1936, H. 8.

B. Rust mai motiva nevoia de *Weltanschauung* cu considerația că lipsa unui crez despre lume lăncezește forța deciziei, în timp ce posesiunea lui reprezintă „der fruchtbahre Mutterboden aus dem alle Schöpfungen des menschlichen Geistes erwachsen”. Concluzia lui era: noi nu cerem eruditului să ridice în slavă creațiile statului național-socialist. Drum liber celor ce se ocupă de adevăr. Noi respingem însă o știință uscată, întemeiată pe credința în pretenția de dominare a intelectului abstract.

O expunere similară a punctului de vedere *italian* privitor la politica creației culturii a fost făcută cu ocazia solemnității de deschidere a Universității din Roma de De Francisci în calitate de rector, la 31 octombrie 1935. La acea dată, tot într-un cadru solemn, De Francisci a arătat că toată știința ar rămâne fără utilitate dacă cercetarea ei ar ignora problemele poporului italian, că azi avem nevoie nu de o știință de date uscate și amănunte, ci de alta, care sporește energiile și înalță spiritul¹.

În vederea unei mai juste edificări, dăm aici o parte din textul cuvântării lui De Francisci: „După părerea noastră... toată activitatea sa (a cercetătorului) rămâne nefolositoare dacă el ignoră raportul dintre problemele individuale și totale, dacă lui îi scapă din vedere acele rezultate care pot exercita efecte asupra valorificării principiilor totale, dacă el nu știe să raporteze concluziile sale individuale la legi, dacă el nu izbuteste să încadreze adevărurile parțiale într-un sistem de ansamblu. Cu atât mai puțin noi iubim o știință care renunță la orice influență morală și spirituală în lume și care privește nu numai natura, dar și omul cu viața și istoria sa numai ca părți ale unei realități externe și fără legătură, ca elemente ale unui cosmos separat de obiect. Noi nu credem în legitimitatea unei culturi care ar consta numai dintr-o privire calmă ca înțelegere și conștiință, a unei culturi care e un fel de enciclopedie de date și formule, de legi colectate și orânduite. Căci erudiții, pentru care o atare enciclopedie reprezintă conținutul vieții, se mândresc cu indiferența lor față de întreaga viață practică și se ascund în biblioteci și laboratoare, se plasează în afară de timp și spațiu mai presus de credințe și pasiuni, desfăcuți de tot ceea ce reprezintă bucurie și suferință, ba chiar de viața celorlalți oameni.

O poziție de acest fel, pur intelectualisto-științifică, care, încremenită prin indiferența ei uscată, înclină către o știință fragmentată, primejdioasă și speculativă, nu poate să corespundă concepției unei epoci care este creatoare și trebuie să fie și nu poate fi de acord cu o organizare politică care se întemeiază pe o intuiție realistă a vieții individuale și sociale...

Cultura consistă pentru noi, înainte de toate, în realizarea unei armonii superioare între viață și idee, a unei orientări a energiilor către un scop care se găsește în afară și mai presus de noi înșine, într-o voință de a spori și de a ridica această forță spirituală pe care se întemeiază supremația națiunilor”.

Concluzia, cu care De Francisci își încheie cuvântarea, e semnificativă: să concepem – spune el – viața ca o misiune pe care să ne-o luăm asupra noastră și s-o iubim.

În vederea organizării unei culturi dirijate, Germania a întemeiat un Minister al Propagandei care, printre altele, are conducerea Camerei Culturale a Reich-ului, formată la rândul ei din alte 7 Camere. În fond, aceste Camere reunesc pe creatorii culturali într-o organizație unitară, ajutându-i și înlesnindu-le activitatea potrivit dispozițiilor legii din 22.IX.1933.

1. Cf. „Der faschistische Wissenschaftsbegriff”, Rede des Rektors de Francisci bei der Einweihung der römischen Universitätsstadt, în *Hochschule und Ausland*, 1936, H. 1.

Camerele Culturale au *menirea* „să stimuleze cultura germană sub conducerea Ministerului Reich-ului pentru Propagandă, în *sentimentul de răspundere față de popor și imperiu*, să reglementeze chestiile *economice și sociale* ale profesiunilor culturale și să realizeze o *conciliere* între toate năzuințele grupelor respective” (art. 3). *Membri* al unei Camere devine „cel care colaborează la crearea, redarea, prelucrarea spirituală sau tehnică, la răspândirea, desfacerea și mijlocirea desfacerii de bunuri culturale” (art. 4). *Bun cultural*¹ se consideră : 1. „orice creație sau realizare artistică, dacă e dată publicității ; 2. „orice altă creație sau realizare spirituală, dacă ea e dată publicității prin tipărituri, film sau radio”² (art. 5).

O dată cu hotărârea Reich-ului de a sprijini pe creatorii culturali, grupați în Camera imperială pentru : 1) scriitori, 2) presă, 3) radio, 4) teatru, 5) muzică, 6) artele frumoase, 7) film, s-au prescris pentru ei anumite dispoziții în cadrul cărora se pot manifesta.

Aceste dispoziții se găsesc exprimate și în *Schriftleitergesetz*, din 4 octombrie 1933 ; și, dintre ele, mai importante sunt următoarele :

Art. 5. Conducător de publicații poate fi numai acela care : 1) posedă cetățenia germană, 2) care n-a pierdut nici drepturile civice, nici capacitatea pentru a ocupa funcții publice, 3) care e de origine arică și nu-i căsătorit cu o persoană de origine nearică, 4) care a împlinit vârsta de 21 ani, 5) care are capacitate comercială, 6) care e specializat, dispunând de calitățile pe care le cere profesiunea de a influența spiritul public.

Art. 14. Conducătorii de publicații sunt îndeosebi obligați să evite din publicațiile lor : 1) tot ceea ce amestecă interesele egoiste cu acelea ale comunității în scopul de a induce în eroare opinia publică, 2) tot ceea ce ar fi de natură să slăbească puterea imperiului german în afară sau înăuntru, coeziunea poporului german, puterea lui de apărare, cultura sau economia, cât și ceea ce ar putea leza sentimentele religioase ale altora, 3) tot ceea ce ar putea răni onoarea și demnitatea unui german, 4) tot ceea ce periclitează abuziv onoarea, prosperitatea și numele altuia, făcându-l ridicol sau expunându-l disprețului, 5) tot ceea ce e contrar bunelor moravuri³.

În vederea sprijinirii creației științifice, fascismul a întemeiat, la Roma, *La Reale Academia d'Italia* prin Decretul-lege din 7.I.1926. Academia are scopul de a promova și coordona mișcarea intelectuală italiană în domeniul științei, al literelor și al artelor, de a conserva pur caracterul național, după geniul și tradițiile neamului, și de a favoriza expansiunea și influența culturii italiene dincolo de granițele statului. Academia are personalitate juridică și autonomie administrativă, sub tutela statului, exercitată de Ministerul de Instrucție Publică.

Dar fascismul dorește o știință care să servească națiunea, idee căreia îi dă expresie Guglielmo Marconi : „timpul, spune el, în care știința era privită ca un lux și ca o satisfacție a spiritului a trecut în mod definitiv. Cercetarea științifică, cu rezultatele și concluziile ei, asigură în timp de pace o superioritate industrială și prin urmare o superioritate comercială evidentă, iar în caz de conflict armat servește să dea unei

1. Sublinierile ne aparțin.

2. În continuare, art. 6 cuprinde condițiile primirii ca membru în una din Camere ; art. 10, pe acelea ale pierderii calității de membru.

3. Cf. H.K. Leistritz, *op.cit.*, pp. 249, 500-510.

națiuni cea superioritate tehnică fără de care adesea rămân ineficace sacrificiul, curajul și chiar eroismul”¹.

Rusia prezintă de asemenea un sistem de cultură dirijată, dar un sistem cu unele caractere deosebite. Stăpânită de conștiința unei misiuni istorice, de a realiza o societate fără clase și de dorința de a fericii omenirea, creând numai ceea ce e util, Uniunea Rusă încurajează creația științifică numai sub unele aspecte. Ea urmărește: 1) cultivarea entuziastă și nelimitată în domeniul *tehnicii* și al științelor *exacte*; 2) aruncarea peste bord a „suprastructurii burgheze” – a religiei, artei, moralei și științei burgheze – pe motivul că ele nu sunt dezinteresate; 3) încurajarea unei „ideologii” bolșevice – a unei arte, filosofii, literaturi și morale care să fie o oglindă și o manifestare a *etosului clasei proletare*. Orice creație de alt soi, opusă doctrinei bolșevice, nu găsește decât împotrivire în statul sovietic².

Dirijarea creației culturale în cele trei țări dictatoriale a găsit fundamentări și forme de organizare care – mai mult decât orice alte înnoiri pe care le-au realizat – au stârnit în toată lumea intelectuală o imensă vâlvă și, cu deosebire, o mare cantitate de consternare și indignare. Dar acest ecou e explicabil; opinia publică mondială e *liberalistă*, ca o concepție în materie culturală; apoi, atât argumentele, cât și luptele prin care liberalismul a căutat să elibereze creația culturală de sub tutela bisericii sau a jugului politic sunt prea recente și încă prea vii ca societatea europeană să poată accepta – chiar numai sub numele îndulcit de *dirijare* – o nouă tutelă: tutela statului sau a comunității politice.

Nu este aici locul să încercăm o analiză critică amănunțită a problemei dirijării culturii, mai ales că această lucrare constituie un obiect interesant pentru două discipline relativ noi: pentru „*Wissenssoziologie*” și pentru „*Ideologieforschung*”. Totuși, chestiunile fiind prea actuale, de un arzător interes și în plus strâns legate de tema noastră, ele merită a fi cercetate măcar în linii mari.

Punctul de *origine* al principiului culturii dirijate îl constituie critica liberalismului. În secolele al XVIII-lea și al XIX-lea, liberalismul a dat lupta pentru libertatea creației culturale, desfășurând-o pe plan mare, prin lupta pentru libertatea conștiinței și a gândirii sau pentru *liberul examen* și *liberpansism*. Acțiunea sa se justifică prin argumente de epistemologie și etică; se cerea înlăturarea tutelei teologice și politice mai întâi pentru motivul că știința, arta, filosofia nu pornesc de la nici o prejudecată, de la nici o premisă, de la nici o presupuziție, că ele n-au nici un fel de raport cu interesul individual sau colectiv – teorie cristalizată în formula „*Die Voraussetzungslosigkeit der Wissenschaft*”; apoi se susținea dreptul la libertate prin argumentarea că datorăm respect personalității umane, care este un scop în sine. Prin ambele motivări, liberalismul a purtat lupta contra argumentului de autoritate al Evului Mediu. Or, individul crescut în aceste principii a făcut uneori abuz de libertate, lăsând impresia că în știință se preocupă prea mult de teme străine și depărtate de viață și nație, că în viața personală se dedă la acte și creații care produc haos cultural și moral, pernicios sănătății morale a nației. Aceste constatări au reprezentat punctele de origine ale introducerii sistemului de cultură dirijată în Germania, Italia și Rusia.

-
1. Cf. „Guglielmo Marconi al Consiglio Nazionale delle Ricerche”, 1934 (în A. Montemaggiori, *op.cit.*, p. 643).
 2. Cf. p. 60.

Ca *fond*, tustrelele forme de dirijare culturală au un caracter comun: toate sunt reacții împotriva liberalismului; totuși, ele diferă ca motivare *epistemologică*. Deosebirea vine de acolo că ele judecă variat epistemologia liberală: hitleriștii și fasciștii impută epistemologiei liberaliste credința ei că știința ar putea fi neutră, lipsită de raport cu omul și națiunea. Bolșevismul e de acord cu baza epistemologică a liberalismului, că în adevăr creația științifică trebuie să fie o creație *pură*, dincolo de interese, o știință care să fie „*voraussetzunglos*”, dar reproșează liberalismului că el n-a realizat o știință de acest fel – și cu această obiecție începe discuția raporturilor dintre structură și suprastructură. Bolșevismul susține că societățile bazate pe clasă, cum este cea capitalisto-liberală, nu pot produce o cultură neutră, ci numai una care le legitimează și le apără interesele: o suprastructură sau o ideologie.

În rezumat deci, naționalismele atacă cultura liberală pentru că ea se bazează numai pe intelect și abstracție, cerând în schimb o cultură care să fie: 1) *utilă* mai întâi *nației* și apoi lumii și 2) dispusă să se realizeze ca o expresie a *naționalului*. Bolșevismul admite o cultură intelectualistă și abstractă, dar numai ca operă a clasei proletare și ca o structură care conduce spiritele la o concepție *tehnologică* a vieții.

4. Toate observațiile anterioare privitoare la evoluția recentă a politicii creației culturale s-au expus cu scopul de a face din ele materialul apercceptiv necesar la interpretarea și caracterizarea aceleiași politici din Constituția română de la 1923. Presupunând că acest scop l-am atins, să facem acum trecerea la examinarea temei care ne preocupă în special: *cum a formulat legiitorul român politica creației culturale în pactul nostru fundamental*.

Observația cea dintâi pe care o ocaziona această preocupare e constatarea unei asemănări, ba chiar a unei corespondențe între textul nou (art. 25 și 26) și cel vechi (art. 24) din Constituția română.

Constituția din 1866

Art. 24. Constituțiunea garantează tuturor libertatea de a comunica și publica ideile și opiniunile lor prin viu grai, prin scris și prin presă, fiecare fiind răspunzător de abuzul acestor libertăți, în cazurile determinate prin codicele penal, care nici într-un caz nu va putea restrânge dreptul în sine.

Nici o lege excepțională nu se va putea înființa în această materie.

Nici cenzura, nici o altă măsură preventivă pentru aparițiunea, vinderea sau distribuțiunea oricărei publicațiuni nu se va putea înființa.

Nu este nevoie de autorizațiunea prealabilă a nici unei autorități pentru aparițiunea oricărei publicațiuni.

Constituția din 1923

Art. 25. Constituțiunea garantează tuturor libertatea de a comunica și publica ideile și opiniunile lor prin graiu, prin scris și prin presă, fiecare fiind răspunzător de abuzul acestor libertăți în cazurile determinate prin codicele penal, care nici într-un caz nu va putea restrânge dreptul în sine.

Nici o lege excepțională nu se va putea înființa în această materie.

Nici cenzura, nici o altă măsură preventivă pentru aparițiunea, vinderea, sau distribuțiunea oricărei publicațiuni nu se va putea înființa.

Nu este nevoie de autorizațiunea prealabilă a nici unei autorități pentru aparițiunea oricărei publicațiuni.

.....

Autorul este răspunzător de scrierile sale ; în lipsa autorului este răspunzător girantul, iar în lipsa acestuia editorul.

Orice ziar trebuie să aibă un girant răspunzător, care să se bucure de drepturile civile și politice...

Art. 26. În ce privește publicațiunile neperiodice, răspunzător de scrierile sale este autorul, în lipsa acestuia editorul ; patronul tipografiei răspunde când autorul și editorul nu au fost descoperiți.

La publicațiunile periodice responsabilitatea o au : autorul, directorul sau redactorul în ordinea enumerării...

Din examinarea comparativă a acestor două texte se pot trage multe concluzii, în vederea caracterizării concepției legiuitorului român cu privire la politica creației culturale.

Mai întâi, observăm că pactul nostru fundamental nu conține nici o dispoziție *directă* privitoare la creația culturală și nu menționează nici un cuvânt despre cultură ; în 1923, el proceda exact ca și constituțiile secolului al XIX-lea, ca și cum între timp nimic nu s-a schimbat în istoria acestei țări, ca și cum după realizarea României Mari acest stat n-ar fi merit unei vieți noi de avânt creator, de revărsare frenetică a darurilor etnice pe drumurile științei și artei, filosofiei și economiei. Pentru astfel de atitudini, legiuitorul nu este scuzabil, chiar dacă în 1922-1923 nu se arătau în România simptomele unei vieți noi, fiindcă o lege nu trebuie să fie numai creația exclusivă a nevoilor care se ivesc într-o societate, ci opera de ordonare și orientare a vieții pentru forme viitoare superioare de existență.

Examinând mai departe *textul constituțional*, în care creația culturală vine în discuție numai în mod indirect, în măsura în care se dispune libertatea de gândire și libertatea presei, cât și *dezbaterile parlamentare*, am făcut o nouă constatare : în tot locul și în tot timpul, accentul interesului legiuitorului și al oratorilor a căzut pe problema *libertății presei*, concepută la rândul ei în mod limitat și curent. În adevăr, atât în Constituție, cât și în Parlament s-au statuat multe dispoziții cu privire la presă și s-au discutat drepturile și obligațiile ei, dar, din nefericire, prin ea s-a înțeles numai *ziarul*, tipăritura efemeră, care trăiește o singură zi, ignorându-se conceptul *larg* al presei, care înseamnă toate *tipăriturile*, de la cotidienele cu știrile lor senzaționale și până la marile publicații, adevărate caravane de idei, menite să frământă mințile, să le încălzească și să le facă să genereze sentimente și acțiuni nobile sau să le răcească, înstrăinându-le de lumea ideală. Din toată lectura dezbaterilor parlamentare nu răsare nicăieri o prezentare cuprinzătoare a marii politici a scrisului, o întreagă punere de probleme privitoare la creația științifică, artistică și literară românească, destinată să deschidă poporului nostru perspectivele unei vieți spirituale demne de magnifică lui situație politică. Făcând și aceste constatări, ne-am simțit și mai determinați să conchidem că, atât ca formulare, cât și ca spirit, Constituția noastră, reproducând pe cea veche, a dispus numai o politică *mică* de creație culturală.

Sub îndemnul acestor fapte am căutat să aflăm o motivare a procedurii legiuitorului român, dar n-am găsit decât una care este și ea mai mult de ordin general. În cursul examinării proiectului de Constituție, în 1922, Ion I.C. Brătianu, în calitate de prim-ministru al țării, a ținut să facă în Parlament, în corpul unui lung discurs, o declarație semnificativă : „Sunt – spune el – unul din aceia care doresc să respectăm până și menținerea textelor îmbătrânite acolo unde nu ar jigni facultățile noastre de dezvoltare, fiindcă până chiar și în vechimea unui text răsare în sufletul național un respect duos

pentru legile fundamentale care fac din ele adevărata tărie a tradițiilor legale și care dau statului nostru teme și puteri incomparabile”¹.

Această motivare este desigur convingătoare și frumos exprimată, dar ea nu și-ar putea avea aplicare la art. 25-26, deoarece – folosind chiar expresia marelui om politic – „s-ar jigni facultățile noastre de dezvoltare”, prin păstrarea unor dispoziții vechi și *depășite* de țările doritoare de progres cultural.

1. Cf. A. Lascarov-Moldovanu și Sergiu D. Ionescu, *op.cit.*, p. 110.

Capitolul IV

Politica propagării culturii în Constituție

Izvoare : aceleași de la capitolul III.

Bibliografie :

Grabowsky, A., „Kulturpolitik und Kulturpropaganda” (în *Kultur und Politik*), Berlin, 1932.

* * * *Kurzbericht des Deutschen Akademischen Austauschdienstes*, E.V., 1933-1936.

Leistriz, H.K., *Staatshandbuch des Volksgenossen*, Berlin, 1936.

Ruhlmann, O., *Kulturpropaganda*, Charlottenburg, 1919.

Schrieber, K.F., *Das Recht der Reichskulturkammer*, 5 vol., Berlin, 1934-1936.

Wiese, L.V., *Soziologie des Volksbildungswesens*, München și Leipzig, 1921.

E în natura bunurilor culturale proprietatea de a se propaga de la individul creator la colectivitate, de la spiritul inventiv la omul de rând și de la un popor la altul, pentru a deveni din bunuri *individuale* bunuri *publice*. Astfel, creația culturii s-a continuat de la origine și până azi printr-un proces special – *propagarea ei* –, care asigură în lume posibilitatea de răspândire și rodire ale bunurilor spirituale. Apărând ca o completare a creației culturale, propagarea culturii este astăzi pentru unele state obiectul unei politici *speciale*.

Ce înseamnă propagarea culturii constituie o temă care nu este clară încă pentru multe spirite ; pentru altele, nu-i delimitat suficient nici sensul acestei noțiuni în raport cu noțiunile derivate sau înrudite, cum sunt : *propagandă*, *reclamă* și *prozelitism*. De aceea, în vederea rezolvării problemei noi pe care ne-o punem aici – *care este concepția legiuitorului român privitoare la politica propagării culturii în Constituție* –, socotim necesare unele lămuriri introductive.

1. Termenul „propagare” echivalează ca sens cu substantivul *extensiune*, *dezvoltare* ; de exemplu, în judecățile „un foc se propagă” (în lumea fizică), „o vietate se propagă” (în lumea biologică), „o idee se propagă” (în lumea spirituală), cuvântul *propagare* înseamnă o extensiune sau o înmulțire prin reproducerea repetată a aceluiași fenomen. Propagarea culturală ar însemna deci *extensiunea unei idei*, în sensul că *aceasta, în loc să existe ca proprietate a unui singur spirit, aparține mai multora*.

Ca *fact sufletesc*, propagarea culturii e un act spiritual, mai întâi, fiindcă însăși cultura este o realitate spirituală și, apoi, fiindcă fenomenul propagării se desfășoară între oameni, ca o comunicare de la spirit la spirit. Ea diferă de propagarea din lumea fizică și biologică prin formele variate pe care le îmbracă și prin procedeele pe care le utilizează.

Uneori, propagarea culturii se face în mod neintenționat, independent, ca o simplă comunicare de bunuri spirituale. Aceasta e propagarea propriu-zisă și obișnuit ea se realizează pe două căi : 1. prin școala care transmite în timp, de la o generație la alta, comorile spiritului și 2. pe *căi variate* și fără plan : prin grai și scris, prin artă, iar recent prin film și radio. Această propagare fără plan e cea mai veche și cu sfera cea mai mare ; ei i se reproșează azi că e prea diversă și că nu reprezintă o operă unitară și arhitectonică, ci mai curând o acțiune haotică.

Câteodată, indivizi sau societăți simt nevoia să facă *intenționat* propagarea unui fond de idei : științifice, filosofice, estetice, economice, din *dorul de a pune bunurile spirituale* noi la îndemâna *tuturor*, subliniind – în acest scop – valoarea lor. Atunci propagarea devine, grație elementelor noi, propagandă culturală, și ea constituie astăzi obiectul de preocupare al popoarelor *doritoare să-și ridice nivelul cultural*.

Propaganda culturală trebuie deosebită de reclamă. Ultima e tot propagandă, dar o propagandă făcută cu *scopuri* și *mijloace* specifice : pe când propaganda culturală e o acțiune izvorâtă dintr-un sentiment de generozitate, din dispoziția de *dăruire* a culturii proprii, reclama e o acțiune de subliniere a proprietăților unor lucruri sau persoane, izvorâtă din *interesul propriu* : interesele economice, politice, profesionale proprii. Propaganda culturală răsare sub imperiul griii pentru cultivarea altora ; reclama : din calculul foloaselor proprii. De aceea propaganda culturală – sub pedepșa de a compromite cultura – trebuie să se țină departe de reclama politică sau economică, ale căror scopuri și mijloace pot fi interesate și neonest.

Propaganda culturală poate fi *internă* și *externă*. Prima reprezintă acțiunea intenționată și sistematică pentru extinderea culturii în masele poporului, din grija mare pentru cultivarea acestuia. A doua e propaganda culturală peste graniță și ea poate avea două țeluri : 1) Când poporul crede că are *o misiune de îndeplinit în lume*, atunci el desfășoară dincolo de graniță o acțiune de propagandă, militând pentru răspândirea unui anumit crez, punându-ne în fața unui imperialism cultural. Rusia, Franța și metropolele față de colonii au desfășurat această formă de propagandă. 2) Când poporul simte necesitatea *de a se semna*, de a se face cunoscut în afară, el se dedă unei propagande culturale de alt gen : participă la expoziții internaționale cu creațiile sale artistice, politehnice etc., înlesnește cunoașterea țării și culturii sale în vederea aprecierii de către străini, sprijină publicațiile de propagandă și presă, precum și traducerile din literatura țării sale în limbi străine, în sfârșit, trimite delegați la congresele științifice, căutând prin toate aceste mijloace să se afirme ca popor de cultură. Acest fel de propagandă culturală în străinătate izvorăște din concepția modernă că numai creația culturală dă popoarelor dreptul la existență politică independentă.

Dr. A. Grabowsky, în contribuția sa *Kulturpolitik und Kulturpropaganda*, prezintă o concepție interesantă, dar discutabilă, privitoare la originea politicii propagandei culturale externe : aceasta – spune el – izvorăște dintr-un *complex de inferioritate* al popoarelor obosite și stoarse de vlagă, căzute în „*Fellachentum*” (expresia aparține lui O. Spengler), adică în lipsă de *istoricitate*. În fond, el afirmă că aceste popoare se dedau, din neputință de a crea, unui proces de propagandă care reprezintă un fel de înșelare de sine, un mijloc de uitare a istoriei proprii. Teza lui A. Grabowsky – pe lângă particularitatea că ea pare a fi un atac discret contra propagandei culturale franceze în lume – e nedreaptă, deoarece, dacă pot fi în adevăr cazuri când în sânul unor popoare propaganda culturală nu se mai

însoțește și de o operă creatoare, în schimb istoria ne înfățișează și cazuri când popoare mari fac atât operă creatoare, cât și propagandă culturală. Acest exemplu îl ilustrează azi deopotrivă de bine atât Franța, cât și Germania.

În sfârșit, mai deosebim o altă formă de propagandă : prozelitismul. El se naște când prin propagarea unor idei se urmărește să se câștige *adeziunea* spiritelor pentru o anumită formă de stat și program politic sau să se găsească *noi adepți* pentru o credință religioasă. În istoria omenirii, observă Bergson, inițiativa și dezvoltarea acestei forme de propagandă aparține creștinismului și îndeosebi Sf. Apostol Pavel.

Principiile care normează și mijloacele de care propaganda culturală face uz joacă un rol însemnat în desfășurarea și dezvoltarea ei. Ca spirit, ea poate fi : *individualistă* sau *universalistă*, *liberalistă* sau *normativistă* ; iar după mijloace, ea poate reprezenta o politică *mare* sau *mică*.

În lumina acestor considerații, să cercetăm acum concepția politicii propagării culturii din Constituția română de la 1923.

2. Problema pusă – cum concepe legiuitorul român în Constituția din 1923 politica propagării culturii – am lămurit-o oarecum prin anticipare, cu ocazia examinării temei anterioare, politica creației culturale, deoarece tot ceea ce am exprimat în cadrul acestui capitol se potrivește și aici. Întemeindu-ne pe datele deja expuse, am putea să subliniem doar observația că pactul nostru fundamental nu conține dispoziții speciale privitoare la politica propagării culturii, ci numai principiul general deja analizat : *recunoașterea dreptului de comunicare a ideilor și opiniilor*. Totuși, credința că o examinare specială a conceptului politicii propagării culturii în constituție în genere și în Constituția română în special poate ocaziona unele precizări noi și utile ne face să stăruim asupra temei.

1) Am arătat mai sus (p. 66) că în constituțiile secolului al XIX-lea nu se cuprind dispoziții speciale pentru politica propagării culturii ; că, în schimb, ele conțin numai formule larg cuprinzătoare din care se pot deriva și principiile unei astfel de politici. O confirmare precisă ne-o face chiar Constituția noastră din 1866 : „Constituțiunea – se spune în art. 24 – garantează libertatea de a comunica și publica ideile și opiniunile lor...” ; art. 26 : „Români, fără deosebire de origine etnică, de limbă sau de religie, au dreptul de a se aduna pașnici și fără arme, conformându-se legilor care regulează exercitarea acestui drept, pentru a trata tot felul de chestiuni ; întru aceasta nu este trebuință de autorizare prealabilă”.

Așadar, în secolul al XIX-lea, constituțiile – statuând libertatea de comunicare și publicare a ideilor și libertatea de întruniri – prevedeau implicit două norme pentru politica propagării culturii : 1. libertatea de *propagare* a ideilor de orice fel ; 2. libertatea *propagandei* prin recunoașterea dreptului de *întruniri*.

Secolul al XIX-lea e însă un secol în care ideile sau *știința* constituie idolul epocii, iar în viața publică acest rol îl aveau *ideile politice*. Se știe de altfel că, mai ales în a doua jumătate a acestui veac, știința era considerată valoarea supremă, valoarea valorilor, iar pe plan public ideologia liberalistă și democrată se bucurau de o recunoaștere similară. Pe temeiul acestor date, făcând o raportare la dispozițiile constituționale de mai sus, am putea face o nouă precizare : că în ele se recunoaște de fapt *libertatea pentru propagarea științei și libertatea pentru propaganda politică*.

Neînsemnată în aparență pentru contemporani, recunoașterea dreptului de liberă comunicare a ideilor a fost în fond un act cu urmări interesante pentru propagarea culturii. Ea a favorizat, în cursul secolului al XIX-lea și ulterior, trei mișcări importante : 1. *acțiunea pentru popularizarea științei*, din care iluminismul își făcuse o misiune : să răspândească adevărurile științifice în cercurile burgheziei, ca fiecare om să ajungă la convingerea că trebuie să se elibereze de autoritățile tradiționale și să încerce nevoia unei vieți intelectualizate ; 2. *acțiunea pentru răspândirea culturii în masele proletare*. Această mișcare, începută pe la 1870 și accentuată între 1890 și 1905, urmărea să dea muncitorimii o știință *eliberatoare*, capabilă să o salveze de mizeria existenței. Ea a izbutit să realizeze un proces de intelectualizare a proletariatului și de solidarizare, dându-i posibilitatea să intre în istorie ; 3. *acțiunea pentru culturalizarea poporului întreg*, acțiune care s-a accentuat mai ales după 1900¹.

De fapt, acum rolul statului în propagarea culturii e minimal. El nu făcea o propagandă culturală, dar în schimb lăsa particularilor și partidelor politice libertatea de propagandă : statul renunțase la cenzură din secolul al XVIII-lea, silind și Biserica apuseană să facă la fel. Acesta este faptul cel mai important în istoria propagării culturii în secolul al XIX-lea.

2) Al doilea moment în evoluția politicii constituționale pentru propagarea culturii îl formează epoca postbelică. Acum, în noile pacte fundamentale se exprimă norme pentru propagarea culturii, afirmându-se astfel grija statului pentru ținerea poporului la curent cu realizările culturale (de exemplu, în Constituția *germană*, art. 148 ; *polonă*, art. 102). Interesant e apoi faptul că transmiterea și răspândirea culturii în mod sistematic nu mai revin acum exclusiv școlii, ca în secolul al XIX-lea, ci și altor instituții create și destinate, chiar prin Constituție, culturii adulților (universitățile populare).

Germania

Art. 148, al. 4. Educația populară (*Volksbildungswesen*), y compris universitățile populare, trebuie favorizate de imperiu, țări și comune.

Polonia

Art. 102, al. 2 ... Statul are de asemenea datoria de a da în chip direct cetățenilor puși sub supravegherea sa directă, în instituții publice, cum sunt casele de educație, cazărmi, spitale, închisori și azile, posibilitatea de a se cultiva din punct de vedere moral și de a-și împlini datoriile lor religioase.

Secolul XX înseamnă deci o nouă etapă în istoria propagandei culturale : pe lângă libertatea pe care statul o acordase în secolul al XIX-lea partidelor și particularilor de a face propagandă culturală, statul secolului XX devine și el un propagandist cultural, în liberă concurență cu celelalte centre de inițiativă.

3) O politică mare statală pentru propagarea culturii s-a inaugurat de fapt abia după război, luând proporții însemnate, pentru rațiuni politice, în Rusia, Italia și Germania național-socialistă. În toate aceste țări, politica propagandei a intrat într-o fază cu totul nouă – ceea ce constituie pentru noi o obligație suplimentară de a o studia.

Realizarea noilor forme de stat, în Rusia, Italia și Germania, s-a însoțit de conștiința importanței propagării noului lor *ideal de viață în masa poporului* ; această acțiune era

1. Cf. Șt. Bărsănescu, *op.cit.*, pp. 216-222.

privită ca o condiție fundamentală „pentru subzidirea ideală a autorității politice”¹. În fond, noua politică reprezenta o propagandă culturală cu caracter de *prozelitism* și își avea rațiunea în nevoia de a obține prin ea adeziunea poporului întreg la noua formulă de stat. Dar atingerea acestui scop se lovea de dificultăți, printre care se găseau și acelea izvorâte din concurența celorlalte idealuri de stat și formule de viață, pe care lectura cărților le putea menține vii. Recunoașterea unei atare primejdii a determinat o acțiune de *selecție* a publicațiilor – selecție care a însemnat de fapt eliminarea din biblioteci și oprirea de a fi date în comerț a tuturor lucrărilor socotite primejdioase, de exemplu, a celor cu conținut „burghez” în Rusia și a celor cu inspirație „marxistă” în Germania. Așa încât propaganda culturală, în ultima ei etapă istorică, ne pune în fața unui stat care face el însuși politica propagării culturii, *monopolist* și deci *exclusivist*. Libertatea particularilor și partidelor de a face propagandă culturală a fost astfel *suprimată* prin reintroducerea *cenzurii*.

Un exemplu – vesel, din întâmplare – de felul cum se face selecția autorilor în Rusia Sovietică găsim în *Mercure de France* (1919, 1 octombrie 1936) în articolul „Quelques Tableaux de la vie Russe, d’après la presse soviétique” de W. Drabovitch :

„Într-o zi rece de ianuarie un automobil se opri în fața bibliotecii comunale din Novo-Ounkor. Un personaj important coborî. Comenzi scurte răsunar :

– Chemați pe bibliotecar ! Aduceți catalogul !

Catalogul fu adus.

– Aveți operele lui Lermontov ?

– Da.

– Afară cu el !

– Cum ? Pe cine ?

– E clar ! Lermontov ! Aveți și pe Maupassant ?

– Da.

– Dați-l afară ! Dar pe Gogol îl aveți ?

– Da.

– Afară și cu el ! ”.

Astfel, din ordinul personajului au fost imediat „eliminați” Lermontov, G. Uspenski, Saltykov-Stchédrine, Maupassant. Toate aceste cărți au fost puse într-un sac sigilat. Și personajul adăugă : „Comunicați în scris tuturor acestor autori să țină seamă pe viitor”.

Unde se petrecea asta : în fundul unei provincii depărtate ? Nu, lângă Moscova. Și cine era personajul important ? Un mic funcționar de clasa a II-a ? Nu, era Danilov, *delegat oficial al secției pentru cultură și instrucție de pe lângă Comitetul Central al Partidului*.

(*Pravda*, 10 februarie 1936)

Prin astfel de măsuri, politica propagării culturii a dobândit în statele citate un nou caracter : a devenit *normativă*. Interesant e apoi că politica lor urmărea ca, prin propagarea culturii, să fuzioneze pe individ cu statul ; cu aceasta, politica lor capătă un caracter *universalist*. În sfârșit, în toate cele trei țări, propagarea culturii nu s-a desfășurat numai prin școală, sau prin școală și universități populare, ci printr-un număr mare de instituții chemate să asigure ținerea poporului la curent cu progresele creației culturale. Acțiunea lor – chiar dacă nu am fi de acord cu idealurile urmărite – reprezintă eforturi

1. Dr. H. Leistriz, *op.cit.*, p. 140.

impunătoare și realizări de mari proporții. E în afară de orice îndoială că Italia, Rusia și Germania desfășoară astăzi cea mai *mare* politică pentru propaganda culturii.

Rusia e cea dintâi care a introdus sistemul de propagandă culturală *dirijată*. În acest scop, ea a creat o serie întreagă de asociații și a aplicat metode numeroase pentru luminarea poporului: *asociații* cu caracter politic comunist (Copiii lui Octombrie, Pionierii, Comsomoliștii), *instituții* pentru propagarea culturii: cluburile comuniste, sălile de lectură, „colțurile” roșii, gazetele de perete, punctele lui Lik. În același scop, Uniunea republică a Sovietelor a folosit pe o scară vastă instituțiile mai vechi: teatrul, arta, cinematograful, expozițiile și radioul.

Copiii lui Octombrie sunt fiii și fiicele – între 7 și 9 ani – ai membrilor partidului comunist și-s crescuți în comun, lucrează în comun, petrec în comun.

Asociația Pionierilor e formată din copii de la 9 la 16 ani; ea îi deprinde cu traiul colectiv, le formează cultul muncii și al tehnicii, le inspiră o atitudine areligioasă și le vorbește de lupta de clasă.

Comsomoliștii, adică tinerii (de la 16 la 23 ani), sunt „speranța partidului comunist”. Ei militează pentru comunism, dau bătălii pentru realizări de „planuri” și formează „brigăzile de lovituri”.

Prin toate aceste asociații se urmărește propagarea idealurilor comuniste ale noului stat rus în rândurile generației tinere.

Germania e astăzi țara care se dedă celei mai întinse propagande culturale externe și interne, dispunând în acest scop de un minister întreg: Ministerul Imperiului pentru luminarea poporului și pentru propagandă, creat anume ca să asigure „înărurirea spirituală asupra nației prin stat, cultură, economie, instrucție”. Motivul intervenției statului în propagarea culturii, Goebbels, ministrul de resort, îl exprimă astfel: „cu organizarea unui Minister al Imperiului pentru propagandă, guvernul Führer-ului a făcut un pas care înfățișează din punct de vedere simbolic o schimbare fundamentală de sistem, pentru că el exprimă, în contrast cu metodele polițiste de mai înainte, *subzidirea ideală a autorității statului* în noul «*Volkstaat*»”¹. Goebbels pornește de la concepția că „revoluțiile nu se mărginesc niciodată la domeniul pur politic; economia și cultura, știința și arta nu-s cruțate de ele. Chiar și omul care creează e luat și târât în vârtoarea fenomenului revoluționar”².

Italia desfășoară azi în interiorul ei o politică a propagandei culturii inspirată de formula mussoliniană: „noi suntem purtătorii unui nou sistem politic, suntem purtătorii unui nou tip de civilizație: statul fascist”. În vederea propagării culturii pentru servirea acestui ideal, fascismul a creat asociații extrașcolare pentru creșterea tineretului (*Balilla*) și asociații pentru propagarea culturii în rândurile adulților (de exemplu, *L'Opera Nazionale del Dopolavoro*).

Opera Nazionale Balilla, sau pe scurt O.N.B., a fost înființată prin decretul din 3 aprilie 1926 și ea înseamnă asociația *tinerilor* italieni. Are trei secții. Din prima fac parte băieții între 8 și 14 ani, din a doua: *avangardiștii* – tinerii între 14 și 18 ani; din a III-a: *premilitarii*, adică cei de la 18 la 22 ani. Dar nu numai băieții, ci și *fetele* au fost

1. Cf. Leistriz, *op.cit.*, p. 140.

2. Cf. *Kurzbericht*, 1934, 3, p. 6.

organizate la fel. Cele de 6 la 12 ani formează asociația „Piccole Italiane” ; de la 12 la 18, „Giovani Italiane” ; iar de la 19 la 22, „Tinerele fasciste”. În toate aceste asociații extrașcolare se propagă idealurile *fasciste*, se explică concepția *fascistă* și se dă o educație adecvată, cu scopul de a face oameni energici, cu ținută militară.

Acțiunea de propagandă fascistă se continuă pentru adulți prin *L'Opera Nazionale del Dopolavoro* (cf. p. 62), pentru studenți prin *grupul fasciștilor universității*, pentru profesori prin *asociația națională a profesorilor fasciști*.

Comparativ cu propaganda culturală desfășurată de statele democratice, trebuie să remarcăm un fapt, care a produs de altfel o mare impresie în opinia publică contemporană: *surplusul de pasiune, pe care statele totalitare l-au adus în propaganda culturală, a provocat un progres uimitor în arta de a face propagandă și de a întrebuița ultimele procedee tehnice în acest domeniu. Arta de a face și de a executa în condiții tehnice surprinzătoare afișele, ziarele peretale, broșurile destinate popularizării și prozelitismului, arta de a organiza întruniri și asociații, de a găsi simboluri (Hackenkreuz, steaguri, embleme, uniforme etc.), cât și diversele moduri de propagandă externă, care par să culeagă roade destul de bogate – toate acestea sunt cuceriri care, din punctul de vedere al evoluției mijloacelor de propagandă culturală, nu pot fi ignorate: niciodată individul n-a fost provocat, asaltat, silit să-și dea adeviziunea la o doctrină de stat cu mijloace mai multilaterale, mai seducătoare, mai ingenioase.*

În rezumat deci, propaganda culturală extrașcolară a secolului al XIX-lea e o chestie privată, statul însuși complăcându-se într-o placiditate desăvârșită. Cu constituțiile postbelice, statul iese din punctul mort al indifferenței și se adaugă ca factor cultural, pentru ca, în statele totalitare, el să devină singurul factor de propagandă culturală, pe care o desfășoară – cu mijloacele lui inepuizabile și cu pasiune de neofit – în mod strălucitor și cuceritor.

3. Pe temeiul acestor lămuriri, să încercăm acum a prezenta și caracteriza concepția legiuitorului român din 1923 cu privire la propagarea culturii.

Textele constituționale la care ne referim sunt cuprinse în articolele 25-26 și în alineatul 1 din art. 28. În primul articol, legiuitorul recunoaște dreptul liberei *comunicări* a ideilor și opiniilor ; în art. 26, același drept pentru *publicare*, iar în art. 28, al. 1 se afirmă dreptul de *întrunire*. Rezultă deci din conținutul acestor texte că autorul pactului nostru fundamental nu s-a preocupat decât în mod vag de o reglementare a propagării culturii, că el a păstrat în noua Constituție vechea concepție despre politica culturii, pe care am întâlnit-o în constituțiile din secolul al XIX-lea. La această concluzie duce însăși redactarea articolelor 25, 26 și 28, care reprezintă aproape o transcriere a textului art. 24 și 26 din vechea Constituție.

Art. 24. Constituțiunea garantează tuturor libertatea de a comunica și publica ideile și opiniunile lor prin viu grai, prin scris și prin presă, fiecare fiind răspunzător de abuzul acestor libertăți, în cazurile determinate prin codicele penal, care nici într-un caz nu va putea restrânge dreptul în sine.

Nici o lege excepțională nu se va putea înființa în această materie.

Art. 25. Constituțiunea garantează tuturor libertatea de a comunica și publica ideile și opiniunile lor prin graiu, prin scris și prin presă, fiecare fiind răspunzător de abuzul acestor libertăți în cazurile determinate prin codicele penal, care nici într-un caz nu va putea restrânge dreptul în sine.

Nici o lege excepțională nu se va putea înființa în această materie.

Nici cenzura, nici o altă măsură preventivă pentru aparițiunea, vinderea sau distribuțiunea oricărei publicațiuni nu se va putea înființa.

Nu este nevoie de autorizațiunea prealabilă a nici unei autorități pentru aparițiunea oricărei publicațiuni.

Nici cenzura, nici o altă măsură preventivă, pentru aparițiunea, vinderea, sau distribuțiunea oricărei publicațiuni nu se va putea înființa.

Nu este nevoie de autorizațiunea prealabilă a nici unei autorități pentru aparițiunea oricărei publicațiuni.

.....
Autorul este răspunzător de scrierile sale ; în lipsa autorului este răspunzător girantul, iar în lipsa acestuia editorul.

Orice ziar trebuie să aibă un girant răspunzător, care să se bucure de drepturile civile și politice.

.....
Art. 26. În ce privește publicațiunile neperiodice, răspunzător de scrierile sale este autorul ; în lipsa acestuia editorul ; patronul tipografiei răspunde când autorul și editorul nu au fost descoperiți.

La publicațiunile periodice responsabilitatea o au : autorul, directorul sau redactorul în ordinea enumerării. Proprietarul în toate cazurile este solidar răspunzător de plata despăgubirilor civile.

.....
Art. 26. Românii au dreptul de a se aduna pașnici și fără arme, conformându-se legilor care regulează exercitarea acestui drept pentru a trata tot felul de chestiuni ; întru aceasta nu este trebuință de autorizațiune prealabilă.

.....
Art. 28. Românii, fără deosebire de origine etnică, de limbă sau de religie, au dreptul de a se aduna pașnici și fără arme, conformându-se legilor care regulează exercitarea acestui drept, pentru a trata tot felul de chestiuni ; întru aceasta nu este trebuință de autorizare prealabilă.

Dacă în Constituția din 1923 statul român n-a prevăzut dispoziții pentru o politică mare în vederea propagării culturii, în fapt el n-a ignorat-o : în 1933 el a votat chiar o lege în acest scop¹. Menționând procedarea, o facem cu intenția de a adăuga reflecția pe care am exprimat-o deja : Constituția României s-a condamnat ea însăși la ignorare, pentru că e prea *vagă*, pentru că nu cuprinde dispoziții clare și bogate care să orienteze viața nouă și complexă a statului nostru.

Dacă revenim la textul constituțional citat și încercăm o caracterizare a concepției legiuitorului român, trebuie să constatăm că acesta a reprezentat o gândire *liberalistă*, dispusă să garanteze numai manifestarea liberă a *ideilor*. Această concepție, dacă o judecăm în lumina necesităților unei filosofii a culturii, o găsim improprie pentru a-și da roadele : cultura constituie o construcție unitară, sistematică, iar desfășurarea ei implică ordine ; numai dacă legiuitorul român ar fi pornit de la acest adevăr, ar fi ajuns să formuleze și reguli pentru politica propagării culturii. Lipsind însă conștiința teoretică, ni s-a hărăzit (o constatăm *iarăși*) un pact fundamental a cărui caracteristică e inactualitatea.

Dar lipsa de principii din Constituția noastră o constatăm și cu privire la politica culturală externă.

Am arătat mai sus că propaganda externă poate urmări două scopuri : 1. Să propage lumii întregi un ideal de viață politică sau socială, cum a făcut, de exemplu, Franța Revoluției la 1789 ; 2. să se facă cunoscută afară. Dacă raportăm aceste date la

1. Cf. D. Gusti, *Un an de activitate ministerială*.

problema noastră, ne întrebăm : ce scop poate urmări România printr-o propagandă culturală externă ?

Pentru spiritul ponderat e sigur lucru că România nu poate să-și dea o politică de propagandă pentru a-și asuma o misiune mondială sau continentală ; în această direcție ea își poate da însă o misiune în Balcani ; în ceea ce privește scopul al doilea, ea are datoria să desfășoare o propagandă culturală pentru a se face cunoscută în străinătate. Acestea ar trebui să fie datele certe de plecare ale oricărei propagande române în străinătate, care actualmente, în lipsa totală a oricărui text constituțional respectiv, se desfășoară într-un capriciu total și o inutilă risipă.

Capitolul V

Spiritul politicii culturii la gânditorii români

Bibliografie¹ :

- Antonescu, G.G., *Baza pedagogică a reorganizării învățământului*, București, 1923.
- * * * *Educație și cultură*, ediția a II-a, București, 1933.
- * * * *Pedagogia contemporană. Probleme și curente*, București, 1935.
- Bărsănescu, Șt., *Unitatea pedagogiei contemporane, ca știință*, Iași, 1936.
- Ibrăileanu, G., *Spiritul critic în cultura românească*, ediția a II-a, București, 1922.
- * * * *Studii literare*, ediția a II-a, București, 1931.
- Iorga, N., *Cărți reprezentative în viața omenirii*, ediția a II-a, București, 1924.
- * * * *Istoria învățământului românesc*, București, 1928.
- * * * *Istoria literaturii române contemporane*, vol. II, *În căutarea fondului*, București, 1934.
- * * * *România contemporană de la 1904-1930. Supt trei regi*, Vălenii de Munte, 1932.
- Keyserling, C., *L'Analyse spectrale de l'Europe*, Paris, 1931.
- Lovinescu, E., *Istoria civilizației române*, București, 1924.
- Rădulescu-Motru, C., *Cultura română și politicianismul*, București, 1924.
- Zeletin, Șt., *Burghesia română. Originea și rolul ei istoric*, București, 1925.
-

Există în toate societățile omenești culte (istorice) și în toate timpurile o categorie de oameni deosebiți de ceilalți prin anvergura preocupărilor lor ; pe când marea mulțime își consumă viața în exercitarea unei meserii meschine și fără orizont – nu din intenție, ci prin ceea ce Hegel a numit „*List der Vernunft*” – ca umili cărămidari ai vieții sociale, categoria primă, puțin numeroasă, își face, pe lângă meseria ei, timp liber pentru ascensiunea pe acele înălțimi istorice de unde poate să aibă priveliștea completă a omenirii sau a poporului lor, pentru a-l putea vedea cum intră într-o zare și se îndreaptă spre alta. Această categorie de oameni care a purtat și poartă nume diferite de *profeți* (umanitari sau naționali), *ideologi*, *utopiști*, *vizionari*, binefăcători ai umanității sau care e considerată „vermina societății”, cum îi spunea Napoleon, reprezintă – spre deosebire de masa mare a societății, care constituie elementul static – elementul *dinamic*, schimbarea, evoluția și – poate – progresul.

Această elită socială, care interesează prin acțiunea și influența sa pe sociolog și istoric, pe psiholog și filosoful culturii, trebuie să provoace deopotrivă preocuparea celui

1. Izvoarele de informație pentru fiecare gânditor se vor indica separat și în măsura necesară cu ocazia expunerii doctrinei.

ce examinează politica culturii, pentru că în rândurile membrilor ei se găsesc spiritele care au viziunea drumului unei culturi. În această reflecție, coroborată cu faptul că și în România se găsesc astfel de vizionari, oameni pe care să-i preocupe *orientarea* culturii românești și s-o mediteze la *nivel constituțional*, stă geneza noului capitol al lucrării noastre : *spiritul politicii culturii la gânditorii români*.

Problemele spiritului politicii culturii românești reprezintă una dintre cele mai vechi teme, care au fost dezbătute vreodată de către poporul nostru. S-ar putea spune chiar că această preocupare de rostul și sensul culturii proprii a fost – în mod surprinzător de conștient – semnul sub care s-a dezvoltat întreaga noastră viață culturală din cele mai vechi timpuri înregistrate de istoriografia națională. Este o constatare care trebuie făcută, pentru că ea explică de ce – astăzi, ca și în trecutul cel mai apropiat – preocuparea de eventualitățile de orientare ale culturii românești e atât de generală, încât nu există aproape scriitor, gânditor sau om public, demn de acest nume, care să nu fi simțit și să nu fi dat un răspuns la acest imperios semn de întrebare : *încotro merge cultura românească*? Provenită probabil din luciditatea specifică a poporului nostru, această întrebare a provocat discuții contradictorii și alcătuirii de tabere antagoniste, care s-au moștenit deseori de la o generație la alta. Acesta este cazul chiar al gânditorilor români contemporani, care au dat un răspuns relativ la direcția culturii românești. Este o discuție moștenită, o discuție care durează, îmbrăcând, evident, haina vremii, de trei generații, și pare să se fi transmis și celor mai tinere contingente. E clar deci că înțelegerea pozițiilor și taberelor actuale nu poate avea sorti de izbândă decât dacă se arată modul cum ele se leagă măcar de trecutul cel mai recent.

1. Se știe, astfel, că redeşeptarea noastră națională și socială (mișcările revoluționare din 1821 și 1848) a fost precedată de mișcarea istorico-filologică a curentului latinist, care n-a fost altceva decât o convingere asupra orientării culturii românești : reluarea legăturilor cu trecutul nostru cel mai îndepărtat și încadrarea în „ginta latină”. Împrejurările erau prea vitrege ca să se poată formula în acele timpuri un ideal românesc ; s-a formulat deci un ideal mai vag, de orientare culturală *racială*, căutându-se nu o misiune precisă, ci una mai indefinită, înglobându-se neamul românesc în latinitate și misiunea ei. Mișcarea culturală istorico-filologică sau școala latinistă – afară de urmările pe care le resimțim și azi în purificarea limbii de slavisme – a avut și consecințe politice naționale de cea mai mare importanță : demonstrând latinitatea poporului român, ea a izbutit să țină la distanță încercările de deznaționalizare ale păturii culte de către slavi și germano-maghiari, constituind în același timp, pentru energia și conștiința națională, un fel de idee-forță.

Constituirea statului român modern (1856, 1859 și 1866) nu a însemnat în fond decât triumful uneia dintre cele două tabere care se formaseră (1821 și 1848 sunt o mărturie) cu privire la destinul neamului și culturii românești : stat românesc unit, independent și europeanizat de o parte (*curentul național și liberal*) ; principate libere și menținând din punct de vedere economic și cultural *statu quo ante* de altă parte (*curentul regional și conservator*). Unirea fiind realizată – regionalismul a continuat să existe și să izbucnească, dar fără să periclitaze faptul împlinit – a devenit, împreună cu *latinitatea*, un ideal comun și indiscutabil al națiunii, iar prin aceasta problema orientării neamului și culturii românești s-a precizat – față de vagul latinității – la discuția și lupta dintre curentele național-liberal și regional-conservator, devenite după unire partide de guvernământ ;

discuție și luptă pe chestiunea menținerii stărilor economice, sociale și culturale de până atunci sau a ruperii cu trecutul prin *europenizare*. Un episod și o etapă în această luptă dintre liberali și conservatori a însemnat intrarea Junimiștilor (P.P. Carp și T. Maiorescu) în Partidul Conservator, unde au reușit să îndulcească radicalismul, transformându-l, întocmai cum procedase Junimea și pe terenul cultural, în criticism și evoluționism sau progresism, ceea ce însemna că europenizarea trebuia făcută cât mai lent și sub supravegherea atentă a celui mai treaz spirit critic.

Practic, în această discuție a învins liberalismul național, ceea ce însemna, pe lângă europenizarea economiei, societății și aparatului de stat, *cosmopolitismul* ca direcție culturală a neamului; teoretic însă, chestiunea a rămas indecisă, ceea ce a ușurat (e destul să ne gândim la *Maiorescu*: forme fără fond; *Eminescu*: *Satirele*; *Caragiale*: „nemi-loasele” sale comedii) reluarea discuției (numai a discuției, căci lupta a rămas platonice multă vreme) de către o generație al cărei singur punct comun îl formează lupta împotriva *cosmopolitismului* liberalist. E generația dlor *C. Rădulescu-Motru*, *Nicolae Iorga*, *S. Mehedinți* și *A.C. Cuza*. Aceștia, deși au identificat același dușman, diferă între ei așa de mult ca individualitate, domeniu științific de unde își procură argumentele și inspirația vizionară, încât numai o amănunțită expunere ar putea fi precisă și obiectivă. Se poate totuși spune că – și acesta este motivul care-i unește în lupta împotriva cosmopolitismului liberalist – există la tuptatu un punct comun de plecare: concepția organică a societății, statului și națiunii, cât și un simț deosebit pentru individualitățile naționale. De aici a pornit *strădania* lor de a descrie și defini – etnografic, istoric, literar, economic – „specificul” nostru național, *opoziția* împotriva „schemelor” importate, *atitudinea* de apărare a etnicului românesc împotriva amestecurilor și degradării prin imitații și *enervarea* împotriva reformelor artificiale și inoperante prin legi, *pledoaria* lor pentru menținerea și desăvârșirea instituțiilor autohtone. Trebuie însă să prevenim o confuzie: această concepție organicistă nu are nimic comun cu sociologia organicistă, pentru că – pe când aceasta din urmă se inspira din științele naturii și se referea la noțiunea de organism biologic – prima are un sens metafizic, așa cum i l-a dat, continuând și depășind pe Kant, romantismul filosofic german (în special Schelling) și pe urmă teoreticienii statului (Adam Müller), ai economiei (Fr. List) și marii scriitori de istorie (Ranke), a căror influență asupra acestor gânditori români nu este exclusă, dat fiind faptul că mulți dintre ei și-au făcut educația și studiile în Germania. Lozincile acestui curent sunt deci: *naționalism* și *demofilie*.

În aceeași epocă activează *C. Stere* și *G. Ibrăileanu*, care, pe lângă polemica contra adversarilor cosmopolitismului, izbutesc să depășească liberalismul, democratizând opinia publică și Partidul Liberal. E necesar să notăm că și această luptă s-a încheiat practic cu triumful europenizării.

Oricât ar fi ajutat timpul și mai ales războiul, grupului format de *C. Stere* și *G. Ibrăileanu*, în jurul revistei de ținută europeană *Viața românească* îi revine meritul de a fi făcut trecerea de la liberalismul *aristocratic*, care menținea prin latifundii și colegiile cenzitare deosebirea anacronică dintre zilier și moșier și dintre „*citoyen actif*” și popor, la democrația *politică* și *socială*, prin sufragiul universal și reforma agrară. Străduințele de *occidentalizare* ale acestui curent (secundat de presa democratică din capitală) în toate domeniile – știință, filosofie și literatură, economie, moravuri și politică – erau în același timp însuflețite de dorința ca și țărâניה să beneficieze de înnoiri, fiind în același timp convins că singurul drum spre civilizarea mării mase a satelor nu se poate face decât prin

participarea ei activă la întreaga viață națională, începând cu cea politică. Se cerea deci ca reformele politice să meargă mână în mână cu difuzarea civilizației și culturii occidentale, ba chiar ca reformele politice să preceadă reformelor culturale. Lozincile acestui curent au fost : *Știință și Democrație*.

Cu toată polemica, între cele două grupuri ideologice a existat o unitate de vederi pe chestia culturii naționale : ambele au dat concurs românilor de peste hotare (G. Coșbuc, I. Slavici, O. Goga, Șt.O. Iosif ș.a.), contribuind deopotrivă la *întărirea ideii naționale*.

În domeniul publicisticii, lupta de idei s-a purtat mai departe între reviste și ziare. La această luptă au participat mai ales *Noua revistă română*, *Neamul românesc*, *Convorbiri literare* și *Viața românească*, iar în ultimul timp, lupta s-a desfășurat cu intensitate mai mare între *Viața românească*, de o parte și *Gândirea*, de altă parte. Dintre ziare, cotidienele : *Cuvântul*, *Curentul*, *Universul* și *Adevărul* au fost acelea care au dezbătut adeseori, în coloanele lor, problema orientării culturii noastre.

În ultimii 20 de ani, gânditorii români care au examinat ca teoreticieni chestiunea politicii culturii române formează trei grupuri distincte : a) *Urmașii mai tineri* ai lui Maiorescu : I. Petrovici și P.P. Negulescu, alături de alții mai înaintați în vârstă : C. Rădulescu-Motru și S. Mehedinți ; b) *O serie de gânditori și scriitori* care descind, ca vederi culturale, în cea mai mare parte, din N. Iorga, suferind însă și influența altor spirite (C. Rădulescu-Motru, S. Mehedinți, A.C. Cuza etc.) : profesorul Nae Ionescu, poetul și profesorul N. Crainic, Pamfil Șeicaru, directorul ziarului *Curentul*. Toți aceștia reiau ideea națională, cu nuanțe deosebite, ca zel și mijloace de acțiune, combat democrația ca sistem de guvernare și tendința de europenizare ca normă culturală și au creat în jurul lor un cerc de tineri, cu deosebire universitari ; c) *Apărătorii europenizării și democrației*, care continuă pe C. Stere și Ibrăileanu. În fruntea lor se află P. Zarifopol și M.D. Ralea, ultimul aducând în discuție un stil vioi, o informație sociologică cuprinzătoare, o argumentare captivantă și o atitudine netă.

Tot în această epocă, dar cu deosebire în ultima decadă, orientarea culturii naționale devine obiectul de preocupare al unor forțe spirituale noi. În ordinea intervenției, participă acum : Institutul social-român (îndeosebi prin D. Gusti și Șt. Zeletin). 2) M.S. Regele Carol al II-lea ; 3) Biserica Ortodoxă, care – după o perioadă de lăncezire a ei pentru problemele culturale – pare să intervină, rodnic și cu largă înțelegere, în problemele de cultură, prin câteva personalități ecleziastice de înaltă pregătire, cum sunt : I.P.S. Lor Mitropoliții Nicodim al Moldovei și Visarion al Bucovinei.

Dacă am încerca acum să prezentăm concepțiile gânditorilor enumerați și ale discipolilor lor – căci mai toți au câte un cerc de adepți – cu privire la orientarea politicii culturii, ar urma să scriem unul sau chiar mai multe volume ; ținem de aceea să facem de la început precizarea că în expunerea noastră ne vom limita orientându-ne de două puncte de vedere : 1. potrivit subiectului fixat, vom cerceta numai pe acei gânditori care, în epoca postbelică, au meditat problema la *nivel constituțional* ; 2. scriitorii la care ne referim ne preocupă în acest capitol numai *în măsura în care ei și-au pus problema politicii culturii în ansamblul ei*.

2. *N. Iorga*. Începem expunerea cu prezentarea concepției profesorului N. Iorga asupra politicii culturii, și motivarea procedurii noastre socotim inutil s-o mai facem, căci orice român, fie el chiar de o elementară instrucție, a aflat și a încercat influența

rodnică a politicii culturale *de fapt*, pe care acest gânditor și om de acțiune a desfășurat-o în țara noastră de circa 40 de ani, cu o forță înegalată prin scris, vorbă și acțiune și cu un entuziasm însuflețitor.

În teoria politicii culturii, N. Iorga înfățișează un punct de vedere propriu, pe care l-a exprimat în variate ocazii și locuri, dar cu deosebire în două studii: în *Politica culturii* (vol. *Politica culturii*, publicat de Institutul Social-Român) și în *Propaganda în străinătate* (vol. *Politica externă*, publicat de același institut). Pe aceste două studii sintetice ne vom întemeia îndeosebi expunerea¹.

Profesorul N. Iorga a conceput politica culturii în toate trei temele ei fundamentale: ca politică a *educației*, a *creației* și a *propagării* culturii, aducând reflecții demne de a fi urmate azi în multe privințe ca îndreptar de acțiune.

Politica educației reprezintă la acest gânditor politica *centrală* a culturii și el o concepe ca „un mijloc de a realiza un om armonios și plin de conștiința nației lui”². El dorește s-o vadă desfășurându-se sub semnul ideii naționale „să facă pe oameni nu să învețe realitățile noastre naționale, ci să le aibă topite în însuși sufletul lor”³. Prin astfel de idei, N. Iorga – pe lângă că concepe educația în mod comprehensiv, în acord cu pedagogia științifică cea mai nouă, care pune *educația mai presus de instrucție* – scoate în evidență ideea că o educație trebuie făcută *într-un anumit spirit*; după N. Iorga, acest spirit este cel *național*.

Animator de decenii al unei educații care să graviteze în jurul formării tineretului în spiritul național, N. Iorga recomandă o anumită tehnică educativă – metoda *trăirii ideii naționale printr-o elaborare lentă* – cu o motivare înțeleaptă: „... Ideea națională – spune el – este dintre acelea pe care trebuie s-o aibă fiecare, nu numai în inima sa, ci în toată ființa sa; dar să vorbești de ideea națională cât mai rar și numai în anume împrejurări, cum se vorbește rar de lucruri pe care le simți adânc și în care crezi cu toată puterea sufletului tău”. Pentru a clarifica acest punct de vedere, N. Iorga precizează: „Ideea națională prezentată ca o obsesie, de nu se poate învărti cineva fără să fie tras de mâneacă și să i se spună: «Adu-ți aminte de Ștefan cel Mare!» sau, câteva clipe în urmă, apucându-te de cealaltă mâneacă: «De Mihai Viteazul să nu uiți niciodată!»», ideea națională astfel impusă devine ceva care dezgustă. Sentimentele cele mari sunt evident sentimente discrete”. Ca îndreptar pentru educația națională, el formulează de aceea regula: „... decât o frază în fiecare zi despre ideea națională, mai bune să cufunzi pe tânărul acela în toate realitățile naționale, să-l faci să înțeleagă țara lui în toate, și atunci în loc să fie un sentiment impus, pe care să-l primească tânărul, ar fi un sentiment care s-ar desface din el însuși, o elaborare internă care valorează mai mult decât toate împrumuturile făcute ca să capete cineva o notă bună la istorie sau la limba română sau la cine știe ce altă materie în legătură cu ideea națională”⁴.

1. În bogata producție publicistică a prof. N. Iorga am mai aflat și alte izvoare pentru această temă, și anume: *Cultura națională și politica națională*, Vălenii de Munte, 1908; *Programul Partidului Naționalist-Democrat*, București, 1922; *Memoriile unei vechiu dascăl*, București, 1934; *Noua direcție a învățământului*, Vălenii de Munte, 1931 ș.a.
2. Cf. N. Iorga, *Politica culturii*, p. 13.
3. *Ibidem*, p. 32.
4. *Ibidem*, pp. 2-3.

Prin astfel de idei, N. Iorga reprezintă ca gândire un punct de vedere înrudit cu cel mussolinian (cf. p. 62).

În politica *creației culturale*, N. Iorga e categoric : statul să sprijine creația culturală, dar în mod discret, acolo unde el crede că există o forță în mișcare. Așadar, adversar hotărât al centralismului și birocratismului, în materie de creație culturală, el dorește în schimb ca statul să intervină în mod *subsidiar și discret*, selectând *ocaziile de ajutorare*.

Acestei idei el i-a dat următoarea exprimare : „... există și un fel de a încuraja cultura națională, un fel extrem de discret, care consistă în a vedea unde este o acțiune pornită și a înțelege felul prin care această acțiune poate fi sprijinită adresându-se chiar și adversarului celui mai înverșunat în mizeriile trecătoare ale vieții politice, atunci când în el este o forță care poate pune în mișcare un domeniu oarecare din vasta întindere a culturii naționale”. Această procedură el o consideră „preferabilă metodei de a recurge la tot felul de inutilități sau superfluități birocratice, pentru a face dintr-înșii transformatorii, prin suflul pe care adesea nu-l au, ai unei societăți care simte nevoie înainte de toate de suflet. *A da unei societăți suflet este a-i da izvorul din care ies toate celelalte, pe când dacă îi dai toate celelalte, dar n-ai prisos de suflet, n-ai făcut absolut nimic*”¹.

N. Iorga interesează și prin atitudinea sa față de *propagarea* culturii, în care a avut un rol dublu : practic și teoretic. *Practic*, el a desfășurat o uimitoare propagandă prin publicații al căror număr e departe de a fi ajuns de cineva la noi, printr-un număr extrem de mare de conferințe, prin foi de politică sau de propagandă culturală sau de literatură. Această propagandă a ocupat și ocupă o însemnată parte din viața sa. *Teoretic*, marele istoric a exprimat vederi interesante. *Ca mijloace*, el vrea o propagandă prin exemplul viu, căci „o propagandă este orice om dintr-o națiune care se arată de ispravă în mijlocul națiunii în care a ajuns să se așeze”². Aceasta „face mai mult decât o pagină dintr-o carte și sunt oameni care fac unul singur mai mult decât mai multe volume”³. Mai departe, el adaugă că propaganda culturală, fiind o elaborare sufletească, trebuie să se facă prin *literatură, manifestații publice, reprezentări teatrale și vizite* în sate bine gospodărite. Cu motivarea : a face cunoscută nația noastră și dezvoltarea țării noastre la ai noștri e cea dintâi datorie⁴.

După *direcția* ei, propaganda culturii trebuie să fie – ne spune marele nostru istoric – *internă și externă*, cu observația că cea internă trebuie să urmărească atât educația românilor, cât și reconcilierea naționalităților din cadrul statului nostru, printr-o cunoaștere și stimă reciprocă. *Ca norme*, N. Iorga propune : exprimarea și propagarea adevărului, pregătirea propagandei, selecția elementelor de propagandă, care să se caracterizeze prin *competență și etos*.

„Cel mai mare păcat al unei propagande – observă N. Iorga – este să mintă ; dacă te prinde o dată cu minciuna, nu te mai crede lumea niciodată... Propaganda trebuie pregătită, dar nu improvizată”, căci „nici măcar un război nu se improvizează”, dar

1. *Ibidem*, p. 3.

2. Cf. *Politica externă a României*, p. 261.

3. *Ibidem*.

4. *Ibidem*, pp. 273-276.

propaganda se improvizează „mai puțin decât un război”. „Cel dintâi om care trebuie câștigat prin propagandă pentru ideea statului român și pentru idealul românesc este românul needucat. De acolo trebuie să începem.”

Atitudinea dlui N. Iorga în politica culturală a României nu poate să fie înțeleasă fără a se ține seama de cele două componente ale personalității sale : 1. de scriitorul de istorie *politică*, ceea ce presupune interesul pentru acțiunile și destinele politice ale neamurilor, și 2. de tipul de om *romantic* și *conservator* cărui îi aparține – structură psihică evidentă în totala sa neîncredere în posibilitățile intelectului de a face istorie *viabilă*, de a construi viața și destinul unei națiuni prin legi și măsuri de stat.

A.C. Cuza. În politica culturii, el reprezintă o concepție apropiată de aceea a lui N. Iorga, deși A.C. Cuza a exprimat-o mai sumar și a servit-o mai mult în cadrul programului său politic¹.

Ca și N. Iorga, el vede în politica culturii o politică a *educației*, așadar nu numai o politică a învățământului ; totuși, el diferă în multe privințe de marele istoric. Mai întâi, el găsește oportun să folosească nu termenul „educație”, ci termenul înrudit ca sens : *formarea*, căci A.C. Cuza cere școlii să formeze *un român*. Mai departe, el vede în România un *tip etnic*, reprezentând prin aceasta concepția *tipologică rasistă*, a cărei teoretizare a fost făcută după război în Germania de E. Kriek, mai ales în opera sa *Menschenformung*.

Aceste idei A.C. Cuza le-a dezvoltat mai recent în cadrul unui discurs parlamentar în următorii termeni : „... Când zicem a forma un român, este a forma o ființă, un om de o calitate anumită, care nu este un om abstract, nici omul mediu social, ci este omul concret, chemat să trăiască pe pământul acesta, să cunoască de unde vine, să cunoască ce datorii are către neamul său din care face parte și să contribuie și el cu părțica lui de muncă și cu sufletul lui întreg la înaintarea acestui neam”².

A.C. Cuza cere apoi o politică a educației, al cărei scop să fie formarea individului în vederea subordonării lui față de nație, pentru a sluji comunitatea națională ca tot, cu motivarea interesantă : „... Tu nu-ți aparții doar ție, nu ești făcut numai pentru tine, ești făcut pentru Nația ta, care cuprinde pe toți acei care au fost cu secole înaintea ta pe acest pământ și pe acei care sunt chemați să trăiască secole de aici înainte după tine”³. Naționalismul său e comparabil sub acest aspect cu național-socialismul german.

S. Mehedinți⁴ e un alt profesor și gânditor român care s-a preocupat de politica culturii, privind-o tot din punctul de vedere al naționalismului conservator, dar rezolvând-o

-
1. A.C. Cuza și-a mai exprimat concepția sa de politică culturală în *broșuri* (de exemplu, *Doctrina naționalistă creștină. Cuzismul. Definiție, teză, antiteze, sinteză*, Iași, 1928), *ziare* (*Unirea, Naționalistul, Apărarea națională*), *lucrări* (de exemplu, în *Naționalitatea în artă*, ediția a II-a, București, 1915), dar mai ales în *discursuri* parlamentare și *conferințe* cu caracter științific și politic.
 2. Cf. *Monitorul Oficial* (Dezbaterile parlamentare), 25 iulie 1931, pp. 807-808.
 3. *Ibidem*, p. 809.
 4. S. Mehedinți a consacrat problemelor educative un mare număr de lucrări : *Către noua generație* (1912) ; *Poporul* (1913) ; *Altă creștere – Școala muncii* (1919) ; *Școala poporului* (1923) ; *Ce trebuie să creadă un Român despre Țara și Neamul său* (1922) ; *Le pays et le peuple roumain* (1927) ; *Politica de vorbe și omul de stat* (1928) ; *Profesorul* (1929) ; *Coordonate etnografice. Civilizație și cultură* (1930) etc.

în mod mai diferit. Romantic prin formația lui intelectuală, S. Mehedinți concepe o politică *universalistă* a educației, ca educație a *întregului* popor, cu motivarea că „nu sporesc ca număr decât popoarele sănătoase, iar sănătos la trup, cu mare prisos de nașteri asupra morților, nu poate fi decât un popor cu adevărat cult, adică *mântuit de ignoranța* care ucide și de rafinăria care secătuiește”¹. Deși el vorbește de poporul întreg care are nevoie de educație, preocuparea lui principală merge spre poporul *de la țară*, care reprezintă „natura bună”, „pură”, mediul curat și depozitarul culturii autohtone, către care noi trebuie să ne reîntoarcem pentru a relua astfel firul dezvoltării proprii, fir întrerupt prin europenizare, din cauza „politicii efemere de partid care a vițiat ființa și cultura poporului nostru”². Astfel, S. Mehedinți se dovedește un *demofil*, un *țaranofil* și un *tradiționalist* care vrea însă reîntoarcerea la cultura autohtonă *arhaică*. În sfârșit, S. Mehedinți a mai susținut dubla idee ca întreaga educație să se inspire dintr-un *patriotism senin*, în genul aceluia al lui N. Bălcescu, și să se dezvolte în lumina transcendentă a ideilor religioase. O însemnată parte din atitudinea lui în politica culturală se explică prin studiile sale de etnografie.

S. Mehedinți a dat literaturii pedagogice un număr de lucrări din care se degajă o mare credință în educație, o inimă caldă pentru țărănime, intuiția nevoilor școlii și ideea unei educații pe bază creștină. „În locul patriotismului senin al lui Bălcescu, a cărui viață era închinată numai țării, și în locul criticii lui Titu Maiorescu, închinată numai adevărului – observă el –, o seamă de oameni de o măsură cu mult mai mică, iar unii lipsiți de orice măsură, începură a se îndeletnici acum câțiva ani cu o polemică plină de patimă, cu chip că îndrumă pe o cale mai dreaptă literatura și educația noastră națională”³. ... Afară de lumina transcendentă a ideilor religioase, cultul națiunii ni se pare cea mai înaltă concepție de solidaritate la care se poate ridica ființa omenească⁴. (...) Naționalismul real își impune un scrupulos respect pentru adversar și te obligă întotdeauna să fii drept față de toți aceia cu care treci împreună pe fața pământului”⁵.

S. Mehedinți e un *demofil* convins. (...) Poporul nostru (înțeleg tot pe acela care plătește și tace) e întocmai ca n-aude, na vede, na greul pământului din povești, căci în adevăr n-aude, nu vede și nu pricepe nimic din toată boscăria noastră electorală, ca și cum ar fi îngropat la 10 stânjeni sub fața pământului”⁶. Pentru înălțarea acestui neam, el cere :
 „să alegi în fiecare generație pe cei mai înzestrați cu talent etic ;
 să le dai o creștere cât mai îngrijită, ferindu-i de orice atingere impură ;
 să așezi neconținut în locurile de conducere pe cei care pot fi în ramura lor de activitate modele pentru alții”⁷.

C. Rădulescu-Motru, cunoscutul profesor de psihologie și logică de la Universitatea din București, are, de asemenea, o concepție a politicii culturii : 1. o teorie a politicii *educației*, pe care a dezvoltat-o mai ales în lucrarea sa recentă *Românismul*, și 2. *un punct de vedere* pentru politica *creației*, pe care l-a exprimat mai de mult, în lucrarea mai veche *Cultura română și politicianismul*, iar recent într-un discurs ținut în Parlament.

-
1. *Școala poporului*, p. 11.
 2. *Ce poate face un educator*, București, 1932, p. 7.
 3. *Politica de vorbe*, p. 85.
 4. *Ibidem*, p. 89.
 5. *Ibidem*, pp. 89-90.
 6. *Ibidem*, p. 113.
 7. *Ce poate face un educator*, p. 41.

Pentru acest gânditor, educația e azi chemată să urmărească realizarea *Românului*, conceput ca *tip etic*. Din această formulă, el a căutat să facă o teorie de mare anvergură pentru toată politica noastră de stat, denumind-o „Românism”, cum ar fi în Italia fascismul și în Germania hitlerismul.

Formularea acestei teorii educative și întemeierea ei, C.R.-Motru o prezintă astfel : „În Europa se observă peste tot tendința de înnoire sufletească, se vorbește de reîmprospătarea fondului original național, de însușirile puse la probă și găsite bune. În Rusia se apelează la «eroismul muncitoresc», în Germania, la însănătoșirea sufletească a rasei omului de nord, în vederea păstrării nealterate a fondului ereditar german. În Italia, apelul se îndreaptă spre reînvierea tradiției romane... Noi avem nevoie de o spiritualitate care să scoată la lumină virtuțile sufletului românesc printr-o muncă de întrecere și printr-o cunoaștere mai adâncă de noi înșine. Noi avem nevoie de «Românism»”¹.

Căutând să fixeze conceptul de „românism”, profesorul C.R.-Motru ține să observe, mai întâi, că acesta înseamnă pregătirea tipului de adevărat român prin disciplină și înălțare morală² : un tip etic. „Eu deosebesc – observă C. Rădulescu-Motru – un tip etic la popoarele care se ridică la conștiința de sine prin ajutorul căreia ele practică în viața lor munca conștiincioasă și răspunderea morală”³ ; și mai departe : „Românismul e credința în valorificarea însușirilor etice”, cu motivarea : „poporul trăiește zi de zi prin etnic, se înalță însă la un destin istoric prin etic”⁴. Etnicul este echilibrul sufletesc și trupesc pe care un popor îl realizează pentru adaptarea sa la mediul geografic. Pe baza etnicului, ființa românului dobândește dreptul de a figura în muzeul etnografic al omenirii. Dreptul de a participa la viața istorică a omenirii îl dă numai conștiința vocației de Român”.

Românismul dlui C.R.-Motru diferă de naționalism prin o serie de caractere pe care el ține să le precizeze : „literatura naționalistă e panegiristică. Naționaliștii noștri laudă tot. Găsesc că nu este popor pe lume mai inteligent, mai artist, mai religios, mai curajos, mai muncitor ca cel românesc...”. Acesta îi apare ca „un naționalism de suprafață care se mulțumește cu adeziuni de paradă și convertiri în masă, așa cum se mulțumește adeseori și misionarul confesional...” „Românismul nu este nici xenofobism, cum s-a afirmat de unii, nici ortodoxism, cum s-a afirmat de alții, ci este un naționalism mai adâncit sau mai integralizat în cerințele vremii.”⁵

În rezumat, programul românismului lui C.R.-Motru înseamnă : reabilitarea tradițiilor și instituțiilor de baștină, în care a trăit poporul românesc, reabilitarea spiritualității creștine, „considerată ca făcând parte din plămădeala sufletească a poporului”, un jurământ de credință pentru păstrarea pământului și neamului (românism geografic și etnic) și pentru o politică de selecționare a valorilor, dreaptă până la cruzime, printr-o distrugere a putregaiului în vederea reconstrucției sănătoase⁶.

În politica *creației* culturale, C.R.-Motru reprezintă opinia că Statul e dator să desfășoare această politică, dar într-un anumit fel : după el, Statul e chemat să realizeze

1. Cf. *Românismul*, București, 1936, pp. 9, 12.

2. *Ibidem*, p. 127.

3. *Ibidem*, p. 127.

4. *Ibidem*, p. 33.

5. *Ibidem*, p. 53.

6. *Ibidem*, pp. 102-105.

o colaborare cu societățile culturale existente, să fie un protector și un diriguitor al activității creatoare¹. Dar el nu precizează mai pe larg felul în care concepe protecția și încurajarea activității menționate.

Punctul său de vedere în domeniul politicii creației culturii l-a dezvoltat recent, în ședința Senatului, la 16 iunie 1933, ca raportor la legea pentru organizarea culturii: „Noua direcțiune a culturii naționale nu face altceva decât să adune diferite servicii cu diferite atribuții care existau deja în minister și în plus are să facă o colaborare cu societățile culturale existente. Atât, domnilor! Bineînțeles că dacă am voi, în această direcție a culturii, să creăm poezie, să creăm știință, să facem ceea ce înseamnă în toate locurile cultura originală a unui popor, ar fi fără îndoială lipsit de orice teme. Dar nu voim acest lucru; voim ca cei care cultivă arta să găsească în stat un protector, un diriguitor, să găsească în momentul oportun condițiile prielnice pentru ca activitatea lor să se desfășoare în condiții normale și nimic mai mult... Legea aceasta e bine venită, pentru că există într-adevăr o anarhie în această privință în statul nostru și există o anarhie și în ce privește activitatea societăților culturale. Câte improvizații n-au fost încurajate! Din contra, câte activități merituose n-au fost refuzate!”².

Pe temeiul acestor citate și comentarii, coroborate cu altele, pe care le-am prezentat în altă lucrare³, putem conchide: în chestiunile *politice* (sociale și naționale), prof. C. Rădulescu-Motru gândește metafizic-organicist, pentru el națiunile fiind entități, individualități colective ireductibile, categorii metafizice; în schimb, în *epistemologie* el e un *scientist*, pe baza criticismului kantian și a pozitivismului comteian, dezvoltând o filosofie a istoriei foarte înrudită cu legea celor trei faze – fapt care se oglindește în străduințele sale de a face din știință un factor spiritual și practic din ce în ce mai decisiv în viața națiunii.

I. Petrovici. Filosoful român prea bine cunoscut și fruntaș al vieții noastre academice și politice, cu spiritul său înclinat către meditația subtilă, proprie, și sensibil la marile năzuințe ale poporului român, ocupă un loc bine definit în polemica asupra orientării politicii noastre culturale. Format în atmosfera *criticistă* a lui T. Maiorescu, el consideră țara românească încă în începuturile ei culturale; *raționalist* din fire și din atașament deosebit față de filosofia lui I. Kant, el crede că atât pentru viața mai largă a națiunii, cât și pentru aceea de pregătire a școlii e nevoie de raționalism. De aici a rezultat credința lui în necesitatea „frâului rațional” pentru o „societate tânără” ca a noastră, în necesitatea contactului vieții noastre culturale cu doctrinele raționaliste, cât și în nevoia intensificării învățământului filosofic în școala secundară.

Concepând cultura ca „dobândirea unei conștiințe cât mai complete de sine însuși”⁴, cât și ca o sumă de valori prin care un neam se înalță, I. Petrovici a exprimat și o concepție politică culturală în mai multe studii: *Puterile culturii*⁵, *La nationalité en philosophie*⁶,

1. Discurs ținut în ședința Senatului, la 16 iunie 1933 (în D. Gusti, *op.cit.*, pp. 544-547).

2. *Ibidem*, p. 545.

3. Cf. Șt. Bărsănescu, *op.cit.*, pp. 138-142.

4. I. Petrovici, *Deasupra zbuciumului*, București, 1932, p. 205.

5. *Ibidem*, pp. 197-200.

6. O conferință ținută la Sorbona, la 27 ianuarie 1932, și publicată în *La Revue mondiale* și în volumul *Omagiu Profesorului C. Rădulescu-Motru*.

*Introducere în metafizică*¹, *Menirea universităților* etc., oferind cititorului o interesantă viziune asupra orientării politicii noastre culturale.

În politica *educației*, I. Petrovici cere o educație care să conducă poporul român la o sporire a *spiritului care raționează*, care *reflectează*. Această formă de educație o recomandă atât ca raționalist (în epistemologie), cât și ca om de stat convins că raționalismul ar servi mai adecvat „nevoile culturale ale țării mele”.

Teza raționalistă, el a exprimat-o cu claritate și eleganță în următorul paragraf din *Introducerea în metafizică*: „Accentuez această idee (raționalismul), fiindcă noile curente intelectuale care brăzdează atmosfera țării noastre, curente cu colorit mistic pe lângă alte complicații confesionale, ar fi putut să antreneze în impetuoșitatea lor tot mai agresivă și pe acei care crezuseră altfel. N-a fost totuși cazul cu mine, care, deși recunosc – mai mult chiar decât la prima ediție – că moda intelectuală merge în altă parte, păstrez neatinsă convingerea în justetea punctului meu de vedere și în utilitatea lui pentru nevoile culturale ale țării mele”².

Profesorul Petrovici – spirit convins de importanța culturii, căci cultura „are misiunea să pregătească forme mai largi și mai comprehensive, care să poată primi elanul creator al vieții când nu mai încap în tiparele și cadrele cele vechi”³..., precum și pe „aceea de a proiecta idealuri și directive noi”⁴ –, a desfășurat o politică a *creației* culturale pe un dublu front: teoretic și practic. *Teoretic*, a susținut ideea intervenției statului pentru a sprijini creația culturală, cu motivarea politică: „Nu există alt mijloc mai eficace decât cultura pentru a spori puterea de rezistență a popoarelor, îndeosebi a celor mici”; *practic*, a creat editura Casei Școalelor pentru publicarea gratuită și remuneratoare chiar a operelor de știință și filosofie, artă și literatură. Prin acest gest, el legiferează cel dintâi ideea intervenției materiale a statului prin Casa Școalelor în creația culturală extrașcolară⁵.

În numeroase pasaje din opera sa, I. Petrovici nu pregetă să sublinieze cu o motivare filosofico-politică și într-o formă captivantă necesitatea grijii pentru creația culturală națională românească. Astfel, pentru a stabili raportul dintre stat și cultură, dezvoltă un raționament subtil: „În limbajul zilnic – remarcă el –, când spui despre un om că-i cult, te gândești mai degrabă că e un om învățat care știe foarte multe lucruri. Când zici de o societate că este cultă, atunci pare că se adaugă o nuanță în plus; parcă zici: o societate cu maniere rafinate, cu noblețe în atitudini și cu eleganță de comportare. Când zici de o țară că-i cultă, atunci parcă înțelegi ceva și mai mult: trebuie să concepi că-i și creatoare de valori, întrucât cultura nu poate să fie numai un proces de pură asimilare”⁶.

Pentru a combate reducerile bugetare la capitolul culturii, prof. Petrovici, depășind argumentarea curentă, prezintă considerații care dovedesc o comprehensiune superioară a problemei: „Nevoia de a pompa lumina culturii este tot așa de adâncă cum este nevoia de a pompa aerul în plămâni. Și este o neiertată greșeală a nu ne da socoteală de aceasta. Îmi

1. *Introducere în metafizică*, ediția a II-a, București, 1929.

2. *Ibidem*.

3. Cf. *Deasupra zbuciumului*, pp. 206-207.

4. *Ibidem*.

5. *Regulamentul pentru imprimarea operelor literare*, 1927.

6. *Deasupra zbuciumului*, p. 199. În bugetul anului 1926-1927, sub ministerul Petrovici, s-a prevăzut, pentru fiecare editură pe care el a înființat-o la Casa Școalelor, suma de 1 milion lei. De atunci, aceste prevederi s-au tot micșorat, până au devenit disparente.

vine în minte o imagine din opera lui Kant, pe care el o folosește de altfel în altă ordine de idei. Dar imaginea-i minunată și pentru problema noastră: «O pasăre care zboară, spune Kant, simțind rezistența aerului din calea ei, ar putea să-și închipuie că, dacă n-ar fi deloc aer, ar zbura mai bine și mai ușor, fără să-și dea seama că aerul este conducerea zborului însuși». Tot așa se întâmplă și la noi: apăsarea cheltuielilor bugetare a făcut pe unii sau poate face pe alții să creadă că, dacă am da povara culturii la o parte, poate calea noastră ar fi mai ușoară, iar zborul nostru, mai lin, fără să cugete că, înlăturând cultura, cum era dincolo înlăturarea aerului la zborul păsării, nu numai că nu vom avea o cale mai bună, dar ne vom prăbuși ca țară la pământ”¹.

I. Petrovici manifestă o credință tare în forțele creatoare ale poporului nostru, pe care nu ostenește să o mărturisească și peste graniță, motivând totodată și situația României, care nu și-a dat până azi întreaga sa măsură pe terenul cultural. „România – declară el – se găsește într-o stare sufletească specială. Ea speră să arate lumii realitatea forțelor ei creatoare, mult timp înăbușite de vicisitudinile circumstanțelor istorice. Ea se crede capabilă de o contribuție originală la opera culturii.”²

Această încredere în geniul neamului său nu reprezintă o ținută dogmatică, oarbă, ci atitudinea spiritului critic, care se încadrează în sistemul său de filosofie, cum confirmă el prin altă reflecție: „un popor nu trebuie să caute cu orice preț să fie original și să-și creeze un specific etnic, ceea ce ar fi ceva artificial. Specificitatea se va oglindi în mod firesc în operele de cultură... *Coloritul național al unei filosofii poate fi un fapt, dar nu un program*”³.

Spiritul democratic antebelic, reprezentat teoretic, înainte de războiul mondial (1906-1914), prin C. Stere și G. Ibrăileanu, este continuat, după 1920, atât de aceștia, cât și de forțe noi, care li se alătură: P. Zarifopol, P. Andrei, M.D. Ralea, O. Botez și elementele noi din cercul *Vieții românești*. Pe toți îi leagă sufletește o concepție netă, concretizată în formula: *europenism, raționalism și democrație* – ceea ce înseamnă *scientism* și pozitivism –, deci atitudine antimetafizică – *intelectualism* în gnoseologie, *formalism* în etică, *democrație* în politică și *progresism* în filosofia culturii.

Pentru politica culturii, programul lor constituie o orientare bine precizată⁴.

Europenismul e ideea după care România trebuie să intre în cercul de viață al acelei puteri culturale care s-a dedicat valorilor spiritului cu cea mai mare sinceritate și în mod exclusivist: Franța; cu motivarea: civilizația noastră e condiționată de europeanizarea noastră cu ajutorul regimului democratic.

Prevăzând acuzația de cosmopolitism, acest cerc ține să precizeze că literatura și arta trebuie să exprime *specificul național*. „Am susținut specificul național numai în artă. În toate celelalte domenii, de la știință până la politică, credem că apropierea strânsă de Apus ne va ajuta în progresele noastre.”⁵

1. *Ibidem*, pp. 219-220.

2. Cf. „La nationalité en philosophie” (*Omagiu Prof. C. R.-Motru*, p. 559).

3. *Ibidem*.

4. Cf. M.D. Ralea, „Democrație și creație”, *Viața Românească*, 1930; „Misiunea generației tinere”, *Viața Românească*, 1930, nr. 1, 2, 3, pp. 189-191. P. Andrei, *Sociologie generală*, Craiova, 1936 (cf. „Introducere”); „Crisa culturii și rolul universității”, *Viața Românească*, 1926; P. Zarifopol, *Din registrul ideilor gingașe*, București, 1926.

5. „Misiunea generației tinere”, *Viața Românească*, p. 190.

Raționalismul e al doilea punct din programul lor și înseamnă atitudinea de încredere în rațiune, recunoașterea primatului inteligenței, considerarea rațiunii ca noblețea specifică a spiritului. *Viața românească* a ținut să sublinieze adesea că, pentru țara noastră și condițiile ei de dezvoltare, raționalismul e ținuta cea mai proprie.

„În ultimul timp, cedând unor influențe rusești ori germane, un vânt de obscurantism mistic cutureieră Europa. Moda s-a abătut și la noi. Se preamăresc instinctul, forțele primare ale sufletului, inconștientul. Adepți ai unei concepții mai puțin libidinoase, am preconizat oarecare ascetism, fără de care nu există morală. «Viața» nu e un scop în sine. Nu «viață pentru viață», ci viața pentru ceva; pentru un scop care ne depășește. Acest scop trebuie ales însă cu luciditate și claritate. Rolul rațiunii la popoarele de civilizație tânără, cum e al nostru, e imens.”¹

Democrația apare cercului *Vieții românești* ca regimul cel mai propriu pentru producția literară și pentru educație. „În ea, procentul de analfabeți e cu mult mai scăzut. În schimb, absolvenții de școli secundare, de școli tehnice, de universități sunt în număr infinit mai mare. Cultura nu mai e un apanaj și un instrument de clasă. Oricine se poate ridica până la culmile cele mai mari. În ceea ce privește educația, același cerc observă că „umanitatea, compătimirea, filantropia între indivizi și popoare erau rare excepții înainte de regimul democratic. Azi ele sunt un capital de educație curentă.”²

Concluzia lor este: „Raționalism, democrație, europenism, căci, fără îndoială, dacă vrea să dăinuiască, omenirea va merge în direcția lor”³.

Trebuie să observăm că atitudinea lor raționalistă postbelică a găsit un sprijin efectiv la profesorii C. Rădulescu-Motru și I. Petrovici, care de altfel au și colaborat cu ani în urmă la marea publicație ieșeană.

D. Gusti. Ca sociolog și, prin aceasta, ca spirit mai apropiat de teoria politicii culturii, D. Gusti a examinat de asemenea tema ce ne preocupă, aducând contribuții utile⁴, care trebuie neapărat avute în vedere.

În politica culturii, el deosebește o politică a *educației*, a *creației* și a „*răspândirii*” culturii, făcând astfel dovada că are conștiința teoretică a chestiei: a celor trei mari teme. Examinându-le, el ne lasă mai departe aceeași impresie, că are intuiția justă a problematicii fiecăreia dintre teme și că stăpânește pe deplin formularea lor în termeni de pedagogie. Dacă la aceste constatări adăugăm faptul că profesorul Gusti s-a ocupat repetat de politica culturii, e firesc ca interesul nostru să crească pentru a ști: *cum a conceput el cele trei forme de politică culturală?*

Politica *educației*, D. Gusti o concepe ca activitate pentru cultivarea întregului popor, de la grădina de copii și până la adult, de la politica școlară și până la cultura poporului,

1. *Ibidem*, p. 191.

2. M.D. Ralea, *Democrație și creație*, pp. 193, 195, 196.

3. *Viața Românească*, *op.cit.*, p. 191.

4. Studiile prof. Gusti, pe care ne întemeiem prezentarea concepției lui, sunt:

- a) „Politica culturii și statul cultural” (în vol. *Politica culturii*, București, 1928), publicat din nou în *Un an de activitate ministerială*, pp. 473-490.
- b) „Politica școlară și culturală a statului” (vol. *Un an de activitate ministerială*, pp. 491-494).
- c) „Politica școlară în cadrul statului cultural” (*ibidem*, pp. 495-512).
- d) „Problema organizării muncii culturale” (*ibidem*, pp. 517-522).

cuprinzând : a) politica *culturii poporului*, b) *a culturii tinerilor* și c) politica *școlară*, fiecare cu obiectivul propriu. *Cultura poporului* are la el un sens just : „Adevăratul rost al culturii poporului – scrie D. Gusti – este transformarea poporului, o unitate bio-socială, în națiune : o unitate spiritalo-socială. Cultura, așa înțeleasă, formează spiritul de comunitate, conștiința valorilor naționale, conștiința de solidaritate națională”¹.

Cultura tineretului consideră educația adolescenților absolut necesară, fiindcă „poezia, idealismul și nostalgia acestei vârste trebuie transformate în valori de viață”². *Politica școlară* reprezintă „un sistem organic, un plan de ansamblu al școlii întregi”.

Politica *creației culturale* D. Gusti o concepe ca acțiunea statului de a sprijini, din punct de vedere material, instituțiile de cercetare pentru rațiunea că : „Intelectul, legislatorul superior al vieții ce descoperă legile naturii și ale societății, ce diriguiește întreprinderile economice și perfecționează instrumentele de muncă, ce creează o altă natură, o altă societate, o nouă viață de valori artistice, este amenințat de a fi copleșit și înăbușit în lumea capitalistă de astăzi”. El găsește intervenția statului nostru de o mare și imediată necesitate : ca să compenseze indiferența societății românești, el se întemeiază pe observația că „în ce privește cultura creatoare, societatea românească nu-și dă încă bine seama de însemnătatea problemei, pentru că nu înțelege eminenta funcție și forța socială a inteligenței”³.

D. Gusti mai cere statului o politică culturală conștientă, care să se ocupe de *răspândirea* sau „difuzarea” culturii în popor. Prin aceasta, el nu înțelege să se dea poporului o cultură generală care e „fantoma unei culturi răspândite în mod egal în fiecare ins al poporului, ci gândul prietenesc și filantropic de a înfrupta poporul cu valorile culturale ale timpului”⁴. Această idee, deși interesantă, este totuși susceptibilă de obiecții ; găsim că opoziția pe care D. Gusti o face culturii generale nu-i nimerită, deoarece o înfruptare a poporului cu valorile culturale nu-i posibilă fără o cultură generală. D. Gusti ar fi putut reproșa culturii generale altceva, că ea lasă să cadă accentul pe instrucție sau știință, în timp ce poporul trebuie hrănit și cu artă, literatură și poezie – așadar mai divers.

În sfera politicii culturii, D. Gusti ajunge să formuleze următoarele principii ale unei politici de stat a culturii : 1) Nu se poate despărți cultura superioară creatoare de cultura poporului. 2) Cultura nu se poate impune de sus, fiind o afacere personală ; ea trebuie deci să trăiască într-o atmosferă de libertate, spontaneitate și specificitate națională. 3) Cultura trebuie clădită pe specificul național, care trebuie cercetat prin metoda monografică sociologică. 4) Instituțiile de stat ce-și asumă răspunderea organizării culturii naționale vor trebui să aibă o autonomie cât mai largă. 5) Astfel de instituții nu pot avea ca scop crearea culturii, ci numai crearea condițiilor prielnice pentru dezvoltarea ei, descoperind, stimulând și organizând colaborarea tuturor elementelor culturale ale țării.

În rezumat deci, D. Gusti bazează reforma socială pe știința socială sau, în termeni mai noi, acțiunea culturală pe știința națiunii. Procedul său e comparabil atât cu acela al vechiului sociolog german – aproape uitat – W. Riehl, cât și cu sociologia în spirit național-socialist.

1. D. Gusti, *Un an de activitate ministerială*, p. 487.

2. *Ibidem*, p. 478.

3. *Ibidem*, p. 476.

4. *Ibidem*, p. 485.

Șt. Zeletin. Fostul profesor de filosofie de la Universitatea din Iași nu a cercetat problema politicii culturii în ansamblul ei ; în schimb, el a examinat tema *naționalizării școlii*¹, și în corpul acestei lucrări găsim o serie de elemente care ar putea constitui o teorie a politicii educației ; așadar, nu o teorie de politică culturală în ansamblul ei.

Politica educației are nevoie de un punct central, pe care l-am putea denumi *sensul* sau scopul educației. Ea trebuie să fixeze pentru om și societate un anumit destin și să-i dezvolte conștiința acestui destin. Șt. Zeletin își pune problema și ajunge la concluzia că politica educației, într-un stat ca Statul român, trebuie să fixeze scopul general al școlii în *atașarea individului de instituțiile de stat*, pentru că numai astfel vom putea obține buni cetățeni. Școala – spune el – „să ne creeze buni cetățeni, solidarizând generațiile tinere române cu societatea română așa cum ea se prezintă în timpul când trăiesc aceste generații”². Realizarea acestei idei, care este strâns înrudită cu concepția pedagogică a lui E. Durkheim, reprezintă o sarcină grea și Zeletin a avut conștiința diverselor piedici.

Șt. Zeletin găsește că piedica principală e procedeul acelor profesori care, în ora de curs, critică instituțiile și realizările din trecutul românesc : „La Istorie, copilul aude că societatea de azi s-a născut fără nici o pregătire sufletească, deci fără o nevoie reală. La literatură, școlarii află că făptuitorii acestei societăți au fost niște străini de neamul, de firea și sufletul românilor. La filosofie : că societatea noastră e o spoială de civilizație”. Pus în fața acestor fapte, Zeletin încheia : „Dăm deci tineretului o creștere negativă și dizolvantă”³. Școala română de azi seamănă înstrăinarea și vrajba între suflet și mediul social. Vom zice o vorbă mare – scuza noastră e că exprimăm o convingere formată în vreo 10 ani de școală : societatea română modernă nu are în sânul ei mai primejdios dușman decât însăși școala pe care o plătește ca să facă educația cetățenească”. Soluția pentru îndreptarea răului, Zeletin o formula astfel : Vom opune ereziei știința adevărată, scopul definit de a limpezi tinerimii române necesitatea istorică a societății în care trăiește și de a o solidariza sufletește cu această societate... Tânărul român trebuie să-și cunoască instituțiile sale de azi în mod științific causal, ca tot atâtea necesități istorice, deci pârgonii de progres⁴.

M.S. Regele Carol al II-lea. Tradiția voievodală a citoriei și grijii de așezămintele religioase și culturale a găsit în regii României urmași înțelepți și darnici. M.S. Regele Carol al II-lea devine însă, prin varietatea și bogăția intereselor culturale, prin promptitudinea acțiunii, hotărârea gestului și grija de amănunt un adevărat comandant al ofensivei culturale în România, unind spiritul românesc, pe care-l dorește viu, parfumul blajin și plin de omenie al vechii noastre tradiții culturale cu ritmul trepidant și ofensiv la care este silită viața contemporană⁵.

Biserica. Epoca secularizării și laicismului secolului al XIX-lea a creat Bisericii române o situație dificilă în statul nostru. Aproape un secol, această mare instituție, care în curs de veacuri a păstrat legături rodnice cu statul, aducându-i în dar capitalul cultural principal, a întâmpinat o ignorare care mergea uneori chiar până la ostilitate. Dar această

1. Șt. Zeletin, *Naționalizarea școlii*, București (fără dată).

2. *Ibidem*, p. 28.

3. *Ibidem*, pp. 32-33.

4. *Ibidem*, pp. 37-38.

5. *Cf. Discursuri culturale ale M.S. Regele Carol II*, București, 1934.

situație pare să ia sfârșit. O serie de gânditori laici – Nae Ionescu și N. Crainic etc. –, mai presus apoi însuși M.S. regele Carol II, invită Biserica să-și reia locul în sprijinirea și orientarea culturii naționale. „Biserica astăzi – observă regele nostru – trebuie să-și reia adevăratul ei rol și acest rol nu poate să și-l îndeplinească decât prin energia și înțeleapta îndrumare a conducătorilor ei. Astăzi viața nu mai e contemplativă, ca în vremea marilor ierarhi premergători ai I.P.S. Tale; astăzi se trăiește intens, se trăiește repede, agitat; Biserica trebuie și ea să țină pasul vremii, ea nu mai poate fi numai contemplativă, ea trebuie să devină vie, să se afirme cu putere în fața nevoilor vieții moderne.”¹

Faptul care obligă spiritul să vadă în Biserică un factor cu rol cultural e acțiunea – pe teren cultural – luminată și energică a câtorva Vlădici în frunte cu Mitropoliții Nicodim al Moldovei și Visarion al Bucovinei. Aceștia – conștienți în înalt grad –, atât prin studiile teologice înalte, cât și prin observarea conduitei Bisericii în istoria omenirii – fără să depășească limitele filosofiei istoriei ortodoxe prin imixtiuni în lumesc, reîntemeiază tiparnițe mănăstirești (de exemplu, la Mănăstirea Neamț), sprijină publicarea operelor de cultură, poartă grijă de păstrarea monumentelor de istorie și artă religioasă și sunt pătrunși de ideea mobilizării entuziaste a clerului pentru cultura poporului. Sunt deci indicii că Biserica noastră și-ar relua tradiția de a lumina drumul pământesc – nu bigot, ci cu conștiință teoretică – pentru a mijloci pătrunderea unei raze din cerul creștin în spirite. Accentul politicii sale culturale ar fi deci să cadă cu deosebire pe politica *educației*.

Sub influența lui N. Iorga, C. Rădulescu-Motru, S. Mehedinți, A.C. Cuza, cât și sub înrâurirea, prin lecturi, a unor scriitori străini – Berdiaef, Maritain, Massis sau a naționalismului francez (Ch. Maurras) –, dar mai ales în urma cercetărilor bizantinologilor asupra strânselor noastre legături cu Bizanțul (artă, guvernare, viață culturală și religioasă), cât și sub acțiunea lui V. Pârvan, prin concepția tragică a existenței, s-a produs la noi în ultima decadă o nouă mișcare de orientare a culturii. Dezvoltată în condițiile pomenite și făcută mai ales de N. Ionescu, P. Șeicaru și N. Crainic, ea are ca idee centrală afirmația că noi aparținem prin trecut istoric și arheologic lumii orientale – lumii Bizanțului și ortodoxismului, ceea ce înseamnă metafizică, emoționalism în epistemologie, substanțialism creștin în etică și organicism în conceperea istoriei și a politicii. Prin afirmarea acestei teze, vechea opoziție din istoria culturii noastre capătă o formulare nouă: *europenism* sau *orientalism*, *Occident* sau *Orient*.

Deși apropiați, fiecare dintre cei trei protagoniști își urmează destinul personal. Prof. Nae Ionescu reușește să dea tineretului o *metodă nouă de gândire* prin argumentarea socratică din cursurile sale universitare; Nichifor Crainic demonstrează și susține o spiritualitate românească, pe care o vede ca sinteză între *etosul autohton*, *tradiționalism* și *ortodoxism*, Pamfil Șeicaru, publicist cu o adâncă înțelegere a specificității fenomenului politic și a statului, combate „democrația dizolvantă” și susține ideea realizării unui *stat autoritar*. Tot în această epocă activează O. Goga.

O. Goga, poet național, fruntaș al vieții politice și de curând profesor de *cultură* la Universitatea din Cluj, reprezintă – mai ales de un timp –, în politica culturii, o concepție ca și A.C. Cuza, fără însă să întreprindă o demonstrație sistematică, așa cum a făcut-o profesorul ieșean în *Naționalitatea în artă*.

1. Fragment din discursul M.S. regele Carol al II-lea la învestirea Mitropolitului Moldovei și Sucevei, Nicodim (*Discursuri culturale*).

Prin articole din ziare și reviste (*cf. Mustul care fierbe*) și prin discursuri parlamentare, O. Goga susține ideea *dreptului exclusiv al românilor de sânge* de a influența prin presă și literatură *destinul politic și cultural al neamului românesc*. Concepția sa politică și culturală se rezumă la formula ideii naționale.

3. După direcția gândirii în politica culturii, filosofii, profesorii și vizionarii examinați constituie două grupuri : *unul* care pare a rămâne pe linia de gândire *liberalistă*, din care a răsărit și Constituția, cu deosebirea însă că el ține pasul vremii, dorind o constituție la nivelul constituțiilor democratice postbelice din alte țări : „Viața românească” ; *altul* care neagă total linia de gândire liberalistă, intelectualistă, individualistă și vrea o altă reglementare a vieții de stat : într-un stil *universalist și normativist*.

Este permis comentatorului politicii culturale a României contemporane, fără ca el să iasă din rolul său strict, ci îndeplinindu-și o inevitabilă datorie științifică, să constate că destinul cultural al țării este pus iarăși în discuție pe o temă veche, dar retușată de timp și de munca de clarificare ideologică a trei generații de intelectuali și patrioți ; discuție care pare să ducă la o luptă decisivă între cele două poziții ireconciliabile. Acesta este sensul – și numai din acest punct de vedere al politicii culturale se poate obține deplina înțelegere a sentimentului așa de răspândit azi : „tristețea de sfârșit și de început de leat”. Nu este nici datoria și nici nu stă în putința științei să facă pronosticuri ; ea nu asistă la luptele de care este brăzdată realitatea socială cum se asistă la cursele de cai, pontând când pe sistemul de calcul, că istoria se mișcă în contraste care se distrug (legea dublei frenezii a lui Bergson), când pe ideea că aceeași istorie se mișcă în contradicții care se unesc (dialectica hegeliană). Ea privește realitatea istorică cu liniștea spiritului care știe, cum a exprimat-o așa de impresionant Petre Pandrea, că : „Istoria nu-și pune probleme pe care să nu le poată rezolva”.

Concluzie

În cadrul unui discurs parlamentar, în 1923, I.I.C. Brătianu a ținut să sublinieze ce datorează poporul român Constituției de la 1866. „... Incontestabil – spunea el – că suntem datori vechii Constituții a regatului 50 de ani de dezvoltare politică, care ne-a condus succesiv la etape prin care a propășit statul nostru de la 1866 până la România mare de azi.”¹ Peste câteva decenii, spiritul critic ar putea să se întrebe : cât datorează poporul român Constituției de la 1923 ? Ar fi interesant de cunoscut dacă s-ar putea da un răspuns analog celui de mai sus. Dar să lăsăm timpului timp – cum spune un proverb – ca el să dezlege chestiuni de ordin istoric și să încercăm acum a fixa concluziile care s-au degajat din expunerile capitolelor anterioare ; nu e vorba de o recapitulare, ci numai de fixarea acelor caractere ale politicii culturale constituționale românești la care va trebui să ne raportăm mai departe.

1. Spiritul politicii culturii din Constituția română de la 1923 s-a dovedit că este în genere spiritul constituțiilor secolului al XIX-lea : cel *liberalist* și *individualist*. În cadrul pactului nostru fundamental se prevăd – e drept – cele trei teme mari ale politicii culturii, dar nu în forma corespunzătoare epocii noastre. Politica educației e prevăzută într-adevăr, dar ea este concepută numai ca politică a *instrucției*, numai cu obligativitatea învățământului *primar* și cu o libertate a învățământului *vag* formulată. Politica *creației* culturii și a *propagării* ei sunt exprimate numai într-o formă *indirectă*, prin *dispoziții* care garantează libertatea *ideilor*, a *comunicării* și *publicării lor* și prin *recunoașterea* dreptului de întrunire. În raport cu dispozițiile din alte pacte fundamentale noi, cât și cu necesitățile statului român, Constituția noastră a prevăzut o politică culturală *mică* și exprimată *vag*. Acest fapt și-a avut urmările lui : dacă constituțiile înseamnă planuri supreme de lucru ale națiunilor și dacă, comparativ cu constituțiile noi din statele democratice sau cu legile noi din statele totalitare, Constituția noastră nu conține norme care să dispună o politică mare, ea devine un pact inactual și nerodnic. Aici, în acest caracter, că ea este vagă și că nu-i actuală, rezidă în parte neaplicarea ei.

2. La gânditorii români, spiritul politicii culturii e cu totul diferit : e nou, e larg, e actual.

Lor le revine meritul de a fi gândit mai comprehensiv problema politicii culturii și de a fi exprimat deziderate pentru toate trei formele ei, cerând țării o politică a *educației*, a *creației* și a *propagării* culturii. Apoi, acești vizionari – fie că reprezintă gândirea democratică, fie că exprimă un punct de vedere apropiat de cel al statelor totalitare – au formulat și diversele spețe ale politicii educației, cerând o politică *școlară*, a *tineretului*

1. Cf. A. Lascarov-Moldoveanu și Sergiu Ionescu, *op.cit.*, p. 108.

și a *poporului* și o intervenție materială a statului pentru a sprijini creația și propagarea culturii. Am avea totuși să le obiectăm că cei mai mulți dintre ei nu formulează problemele în termeni pedagogici și că au dezbătut mai mult politica educației decât pe celelalte două. Totuși, ei au pe deasupra meritul de a fi gândit problemele în acord cu epoca.

Faptul că acești gânditori au depășit ca înțelegere a politicii culturii pe autorul Constituției din 1923 ne obligă să ne întrebăm : cum colaborează Constituția română cu viziunii neamului ? Care sunt posibilitățile de colaborare între viața legală, constituțională a unei națiuni și gânditorii ei ?

Atât constituțiile liberale ale secolului al XIX-lea, cât și cele democratice postbelice nu prevăd în această privință decât o posibilitate : calea legiferării în adunarea legislativă. Aceasta înseamnă că viziunii au două căi pentru a-și impune ideile : sau ei dau lupta politică directă, sau folosesc calea scrisului pentru persuasiune prin ideea tipărită, pornindu-se de la presupunerea că membrii adunării legislative și executive cunosc din lectură și țin seamă în opera lor administrativă și legiuitoare de părerile oamenilor de cultură. Această ultimă presupuziție e greu de făcut, căci, după observațiile multora și după felul cum se înfățișează discuția parlamentară, ar rezulta că reprezentanții națiunii nu citesc prea mult și că, din această pricină, viziunii sunt condamnați la un trist destin : *Vox clamantis in deserto*. De pe urma acestei lipse de colaborare între puterea legiuitoare și gânditori rezultă desigur o pagubă pentru stat. De aceea, în vederea înlăturării ei, ar fi necesară o anumită instituție ; întocmai cum există în jurisprudență consiliul legislativ, și în domeniul economic consiliul economic, ar fi util să existe și un *consiliu de stat al culturii*, care să întrunească spiritele cele mai alese ale țării și mai pregătite în chestiunile de politică culturală. Ar fi singura garanție ca legislativa și executiva să poată lucra în cunoștință de cauză.

3. În întreaga expunere am dat o atenție deosebită, pentru documentare, Constituției și diferitelor opere ale gânditorilor români, dar foarte puțină programelor partidelor. Faptul se justifică astfel : în mod normal, ar trebui ca programul partidului să fie o sursă de informații asupra intențiilor lui în politica culturală ; dar am constatat că nu acesta este cazul multor partide din România ; ele lasă probabil această grijă în seama personalităților culturale proeminente de care dispun. În programele lor, ele au formulat politica culturală prea fugar și neadâncit.

Partea a II-a

ORGANIZAREA CULTURII

Introducere

Bibliografie :

- Barth, P., *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*, edițiile a III-a și a IV-a, Leipzig, 1920.
- Eggersdorfer, Fr.X., *Jugendbildung*, München, 1929.
- Fouillée, A., *La Science sociale contemporaine*, ediția a III-a, Paris, 1896.
- Willmann, Otto, *Didaktik als Bildungslehre*, Braunschweig, 1923.
- Worms, R., *Organisme et société*, Paris, 1896.
-

Rostul unei constituții este să formuleze voința Statului în diferite direcții în care se manifestă viața unei națiuni. Pentru a forma, manifesta și realiza această voință – deoarece constituția trebuie să rămână prin menirea ei la principii generale – e nevoie de legi, de legile ordinare, care să creeze organele adecvate.

Partea I a acestui studiu a încercat să afle care este voința Constituției române din 1923 în materie culturală; ce vrea această Constituție să se realizeze în statul nostru în domeniul educației și culturii. Acesta este sensul titlului ei : „Spiritul politicii culturii în Constituție”.

Partea a II-a a studiului de față va încerca să afle – din examinarea legilor ordinare – ce organe s-au creat pentru formarea, manifestarea și realizarea acelei voințe constituționale; prin ce instituții s-a intenționat realizarea acelui spirit sau – cu alte cuvinte – care sunt organele statale ale politicii culturale în România. Acesta este sensul titlului părții a II-a din lucrarea prezentă : „Organizarea culturii”.

Noua temă e importantă; dar, în vederea priceperii obiectului și rațiunii ei, e nevoie de elucidat în prealabil termenul „organizare”. Să încercăm de aceea să-l explicităm.

1. Termenul „organizare” provine din cuvântul grecesc *τοῦ οργάνου*, care înseamnă o parte activă a unui corp animal sau vegetal sau – printr-o metaforă euristică – a unui corp social, a unei comunități omenești. Organizarea va însemna deci construirea unui astfel de organ executiv al unei funcțiuni oarecare într-un stat. Această construire se face însă – după modelul organelor biotice sau biopsihice – printr-o dublă operație : a) prin diferențierea părților care îl compun și b) prin ordonarea lor ierarhică. Criteriul de apreciere a unui organ de stat va consta deci în probarea eficacității lui, în atingerea scopului pentru care a fost creat. El va depinde însă de ingeniozitatea cu care organizatorul a procedat la crearea articulațiilor și a legăturilor dintre ele, deci de faptul dacă atât diferențierea, cât și ierarhizarea au fost făcute în așa fel încât să rezulte maximum de coeziune. Putem deci spune că succesul organizării culturii va depinde de două lucruri : a) *de gradul de adecvare al organului respectiv cu scopul cultural propus* și b) *de gradul lui de coeziune*.

Prin explicitarea noțiunii de „organizare”, concepută ca dispunerea organelor într-un organism, am reușit să construim o primă unitate de măsură pentru a judeca organizarea culturii în România. Pe temeiul dezvoltării făcute, ne putem acum întreba : cum se înfățișează organismul chemat să realizeze politica culturii în România, din punct de vedere general : ca creație și diviziune a organelor, ca dispunere, ca ierarhie și coeziune a lor ? A avut oare autorul legii de organizare a culturii conștiința scopului organismului corespunzător ? A prevăzut el toate organele, tot aparatul de stat pentru politica culturii, făcând dovada că a studiat fiecare organ în parte ca element dintr-un tot și l-a aranjat într-o ierarhie și coeziune juste ?

2. În expunerea de până acum am precizat noțiunea de „organizare” după conținut ; s-o privim de aici înainte după *tipul de stat și sistemul de administrație*.

Organizarea unei politici culturale statele o pot face, din punctul de vedere al dimensiunilor instrumentului de organizare, în mod variat ; în istoria statelor moderne se pot deosebi trei tipuri de organizare : unele state au o organizare *rudimentară, simplă, elementară*. Acesta e, de regulă, cazul statelor liberale ale secolului al XIX-lea¹. Altele au o organizare culturală de dimensiuni mari, complicată și bogată ; acesta e azi cazul statelor democratice, cu deosebire al celor postbelice. Se poate vorbi apoi de o organizare gigantică a politicii culturale, dictată de necesități mari de ordin politic ; acesta este cazul statelor totalitare care – mai ales Rusia și Germania – au dat o organizare mare politicii creației și propagării culturii, prin : 1) organizarea unui numeros aparat de stat pentru politica culturii, 2) organizarea creației și propagandei culturale în mod corporativ – ceea ce înseamnă că Statul are aici controlul deplin, că întreaga populație e mobilizată pe terenul cultural în serviciul Statului, ca și pe cel militar și economic.

După sistemul de administrație, organizarea, care e de regulă determinată de variații factori istorici, poate fi *centralistă* sau *descentralistă*. Sistemul centralist de administrație e vechi, fiind o creație a monarhiei absolute și a biseircii catolice ; el s-a păstrat chiar și în unele state democratice cum e, de exemplu, cazul Franței. Filosoful Bergson găsește că acest sistem s-a impus de la sine ca o necesitate, fiind singurul compatibil cu dimensiunile mari ale statelor moderne.

Opus e sistemul de descentralizare care poate să însemne : *deconcentrare, regionalism* și, în formă exagerată, *localism*. Acest sistem a fost cerut în unele state postbelice de spiritul democratic, întrucât lăsa impresia că dă satisfacție poporului cu necesitățile speciale ale fiecărei regiuni sau chiar localități.

Centralizarea rămâne forma de organizare a statelor moderne ; descentralizarea, deconcentrarea și regionalismul continuând să existe numai ca principii de organizare *secundare, subsidiare, subordonate*.

Centralizarea înseamnă administrarea unui stat sau a uneia din atribuțiile unui stat, dintr-un punct central, adică de către o autoritate centrală, față de care celelalte autorități

1. S-ar putea face obiecția că sunt state liberale, cum e, de exemplu, cazul Statelor Unite ale Americii, care au totuși o organizare culturală mare ; o prevenim făcând următoarea distincție : e adevărat că în Statele Unite există o mare grijă de cultură, cu singura deosebire numai, că grija cea mare de școli, de la grădina de copii și până la acele impunătoare și bogate fundații universitare, nu o poartă Statul în cea mai mare parte, ci comunitatea. Deci acolo, chiar dacă politica culturală e mare, Statul, de fapt, face o politică culturală mică.

sunt numai organe de transmisie și execuție. Ea e comparabilă cu o centrală electrică care emite curentul pe care celelalte instalații îl difuzează numai.

Aceste analize ne-au servit să stabilim noi criterii în examinarea organizării politicii culturii în România: 1. criteriul dimensiunii – *elementar-dezvoltat-gigantic*, după mărirea aparatului de stat și 2. criteriul *centralizare-descentralizare*, ca sistem administrativ. Noile criterii se adaugă la cele găsite mai sus prin analiza ideii de organizare.

3. Organizarea unui stat sau numai a unei singure funcții a acestuia, cum ar fi în cazul nostru organizarea funcției culturale, se poate face în două feluri: 1. se poate pleca de la o teorie a politicii culturii naționale, pentru a se alcătui un organ de stat cu o capacitate de acțiune adecvată planului teoretic; sau 2. se poate proceda la construirea lui în reprize iregulare, sub impulsul nevoilor de moment, *târât și tiranizat de nerăbdarea și capriciul lor*. În primul caz, vom putea vorbi de o *politică prevăzătoare*, fiindcă s-a procedat după un plan teoretic și sistematic, după principii stabilite în prealabil. În al doilea caz, organizarea politicii culturii va fi o politică *oportunistă*, fiindcă procedarea a fost empirică, lipsită de prevedere.

Dreptul public (constituțional și administrativ) face în ultimul timp o deosebire între forța politică și cea administrativă, pe care le întâlnim colaborând în orice funcție a statului, deci și în organul statal pentru politica culturii. Forța administrativă în organizarea culturii o alcătuiesc toți funcționarii culturali ai statului, a căror menire este *executarea* în sensul literal al cuvântului. Ei nu au nici o inițiativă și lucrează numai din ordin. Inițiativa o are forța politică, care aduce viață, mișcare și direcție în trupul inert al administrației. Originea acestor două elemente, menite să lucreze împreună în politica culturii, e diferită și numai sinteza lor constituie aparatul politicii culturii: elementul politic provine din exercițiul – conform prescripțiilor constituționale – *suveranității*, pe când elementul administrativ provine dintr-o selecție a *competenței* pe bază de examen. Dozajul acestor două elemente, cât și modul lor de colaborare dau dreptul să se vorbească de două moduri de organizare a aparatului cultural al statului: a) de o organizare în care predomină elementul politic și b) de alta, în care predomină elementul funcționăresc.

Ar fi deci locul să conchidem că organizarea politicii culturii în România o mai putem aprecia după alte două criterii: 1. *sistematic* (teoretic) – *oportunist* (empiric); 2. o organizare în care predomină elementul *politic* sau cel *administrativ* (competența).

După ce am stabilit criteriile după care se poate clasifica și judeca organizarea culturii, trebuie să mai amintim una din consecințele esențiale ale principiilor de organizare în statele moderne. În aceste state se guvernează prin legi scrise, regulamente, ordine circulare etc. E de la sine înțeles că, în redactarea acestora, grija primordială trebuie să fie desăvârșita claritate. Or, ea nu se poate obține decât – afară de conștiința clară a scopului urmărit, care trebuie să reiasă cu evidență din fiecare rând al legii – *printr-o formulare în termeni juridici și pedagogici preciși*. Formularea legilor, regulamentelor, ordinilor circulare etc. în politica culturii nu poate fi deci lăsată în mâna profanilor fără a pricinui grave confuzii, care au ca efect neaplicarea legii sau aplicarea ei eronată. Numai specialiștii juridici, în colaborare cu cunoscătorii în materie de știință pedagogică, pot garanta claritatea și concizia în acest domeniu.

Și această precizare ne va fi de folos în considerațiile noastre ulterioare asupra organizării culturii.

*A. ORGANIZAREA CENTRALĂ
A POLITICII CULTURII*

Capitolul I

Ministerul Educației Naționale

Izvoare :

„Decretul-lege pentru organizarea Ministerului Educației Naționale” (*Mon. Of.* din 12.XI.1936, pp. 9435-9451).

Lege pentru organizarea și funcționarea Ministerului Instrucțiunii Publice și al Cultelor, din 28 iunie 1930.

Bibliografie :

Adamovich, dr. L. și Froelich, dr. G., *Die neue österreichische Verfassung*, ediția a IV-a, Viena, 1934.

Andrei, P., *Instrucția publică*, București, 1934.

* * * *Le Bureau international d'éducation*, Geneva, 1932.

Demetrescu, J., Alexianu, G., Dragoș, T., *Organizarea administrației școlare*, București, 1931.

Gusti, D., *Un an de activitate ministerială*, București, 1934.

Hessen, S., „Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Staaten” (în N. Nohl și L. Pallat, *Hdb. d. Päd.*, IV), 1928.

Hiller, dr. Fr., *Deutsche Erziehung im neuen Staat*, ediția a II-a, Berlin și Leipzig, 1936.

Leistrütz, dr. H., *Staatshandbuch des Volksgenossen*, ediția a XI-a, Berlin, 1936.

Mehedinți, S., *Școala poporului*, București, ediția a II-a, 1923.

Nistor, I., *Învățământul în viitoarea Constituție*, București, 1922.

* * * *Politica culturii* (Institutul Social Român), București.

Westhoff, P., „Aus Schulgesfaltung und Schulverwaltung” (*Bildung u. Erziehung*, 1936, I, pp. 35-44).

Organul central al influenței pedagogice a statului asupra poporului îl reprezintă Ministerul de Instrucție, care, în statele moderne, constituie o parte esențială din administrația și conducerea generală. În concepția despre organizarea și activitatea lui, statele își manifestă venerația pentru cultură, grija pentru autorealizarea națiunii și dragostea de știință, artă și filosofie. În dispozițiile legii care îl organizează apare pulsul vieții culturale de stat.

În statele moderne, preocuparea pentru organizarea ministerului pomenit e mare ; și faptul e explicabil : el dispune nu pentru lucruri moarte, materiale ; el organizează viața morală a poporului și, cu precădere, a tineretului său, care reprezintă viitorul ; el reglementează creația și propagarea bunurilor spirituale și a idealurilor nației, prin care

aceasta se așază în istoria umanității. De aceea, e locul să ne întrebăm : în ce chip este organizat Ministerul nostru de Instrucție ?

Legiuitorul român a întocmit recent un decret-lege pentru organizarea Ministerului de Instrucție – decret care a intrat în vigoare prin publicarea în *Monitorul Oficial* la 12 noiembrie 1936. Ca să cunoaștem deci chemarea – după lege – a acestui departament, e necesar să încercăm o analiză a noului decret.

1. Cea dintâi temă, de care socotim util să ne ocupăm aici, e însăși titulatura ministerului, deoarece chiar în ea se pot descoperi intențiile legiuitorului român cu privire la organizarea acestui important departament.

Decretul-lege dispune că ministerul menționat se va intitula *Ministerul Educației Naționale*. Ce vrea să exprime acest titlu e limpede : autorul a căutat să traducă sintetic în titulatură o anumită intenție pedagogică ; din acest organ, el vrea să facă un instrument pentru *educația* națiunii.

În raport cu trecutul, noua titulatură constituie un progres evident, deoarece, în decurs de un secol, s-a făcut trecerea de la situația când țara noastră n-avea nici un minister, la aceea de a avea nu numai un Minister al Instrucțiunii, dar chiar un Minister al Educației.

Regulamentul Organic nu prevedea un Minister al Instrucțiunii ; conform lui, s-au constituit 6 ministere : Divanul dinlăuntru (Ministerul de Interne), Vistierul (Ministerul de Finanțe), Logofătul dreptății, Logofătul pricinilor bisericești (Ministerul Cultelor), Spătarul (Ministerul de Război), Postelnicul (Ministerul de Externe). Sub Știrbei-Vodă, ministerele se cheamă *departamente*.

La legiferarea Constituției s-au găsit numai 6 ministere, școlile aparținând în vremea aceea Ministerului de Culte. După introducerea Constituției, acest minister începu a se intitula Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice ; apoi, o dată cu sporirea numărului școlilor și cu creșterea importanței culturii, serviciile instrucției deveniră predominante în minister – ceea ce produse în titulatură o inversiune. Ministerul începu a fi intitulat : Ministerul Instrucției Publice și Cultelor. Această denumire s-a înlocuit recent, de câteva luni, cu aceea mai cuprinzătoare de Ministerul Educației Naționale.

În raport cu vechea titulatură, cea nouă e superioară : dacă prima traducea grija pentru *învățământul* tuturor, cea nouă exprimă dorința legiuitorului pentru o operă mai completă : grija pentru *educație* – ceea ce înseamnă formarea individului nu numai sub latura intelectuală – după stilul pedagogiei secolului al XIX-lea –, ci sub toate aspectele. Dacă mai adăugăm faptul că pedagogia științifică recomandă azi educația totală a omului, că ea nu mai pune accentul, ca în pedagogia herbartiană, pe educația intelectuală, procedarea legiuitorului e încă un semn că el a făcut concesii progreselor științei pedagogice.

Dacă acum ne întrebăm în ce măsură noua titulatură traduce grija pentru o politică culturală completă, suntem constrânși să observăm că aceasta e reglementată numai în parte ; legiuitorul pare a fi fost preocupat în special de politica educației, ignorând celelalte două forme ale ei : politica creației și cea a propagării culturii. Comparativ cu alte state, titulatura ministerului nostru exprimă mai puțin.

Franța are : Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux Arts – ceea ce înseamnă în plus : grija de creația artistică (literară, poetică, artistică).

Belgia are : Ministère des Sciences et des Arts.

Prusia : Preussisches Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung.

Imperiul German are două ministere, care corespund în mod perfect celor trei teme ale politicii culturii : 1. Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung – ceea ce înseamnă Ministerul pentru Știință (pentru creația științifică) și pentru Educația Tineretului din epoca școlară și extrașcolară și Cultura Poporului ; și 2. Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda – ceea ce reprezintă, mai ales prin Camerele culturale, Ministerul Creației Culturii și Ministerul Propagării ei.

Pe temeiul dezvoltărilor din partea întâi, cât și al datelor enumerate mai sus, rezultă că, după titlatură, ministerul nostru e organul de realizare numai a unei părți din politica culturii : politica educației.

Dacă acum vrem să aflăm din conținut concepția legiuitorului, observăm că din examinarea Decretului-lege rezultă, de asemenea, că acesta a avut preocupări numai pentru politica educației : în întregul cuprins se vorbește de educație – sau mai ales de învățământ – și numai rareori se pomenește de cultură.

De exemplu, art. 16 dispune : Direcțiunile de învățământ sunt următoarele :

1. Direcțiunea I a învățământului primar și normal.
2. Direcțiunea II a învățământului secundar.
3. Direcțiunea III a învățământului superior.
4. Direcțiunea IV a învățământului profesional.
5. Direcțiunea V a învățământului particular și profesional.

E drept că în decret se pomenește și de propagarea culturii, dar nu cu preocuparea pentru propagarea largă a culturii în popor, ci numai cu aceea a propagării culturii românești peste hotare, la populația românească din alte țări.

Art. 28, 3, al. a. Biourul propagandei culturale adună datele statistice privitoare la populația românească din celelalte țări, ține evidența legilor și dispozițiilor din celelalte țări care privesc sub raport cultural populația românească, inițiază și îndrumază răspândirea culturii românești în populația românească din celelalte țări.

S-ar putea crede că autorul – sărind peste grija față de creația culturală – s-a gândit totuși la propagarea culturii. Observăm însă imediat din text că e vorba numai de propaganda culturii la românii de peste hotare, ignorând pe „aproapele său”, care e poporul din țară.

Dar legiuitorul nostru pare să fi rămas în urmă ca punct de vedere și după felul în care el formulează atribuțiile multiple ale Ministerului Educației. Din studierea comparativă a ministerului nostru cu ministerele respective din alte țări, aceasta iese în evidență.

Un exemplu instructiv ni-l oferă în această privință Germania, care, prin ord. prez. Reich-ului din 1.V.1934, instituie Reichserziehungsministerium, prevăzând următoarele secții și direcții :

1. Direcția centrală (administrație, legi, străinătate).
2. Biroul ministrului.
3. Direcția pentru știință (cu secția de cercetare și cu aceea a școlilor superioare).
4. Direcția pentru educație (școlile și cultivarea profesională, țărănească și socială a tineretului).
5. Direcția cultivării poporului (academiile de arte, universitățile populare, muzee și castele, grija de monumente, ocrotirea naturii, școlile superioare de muzică, artele frumoase, literatura și teatrul, filmul și radioul).

6. Direcția pentru educația copilului (cu secții pentru gimnastică și asistența tineretului).
7. Secția anului școlar rural.
8. Secția spirituală¹.

Dacă încercăm acum o comparație a organizării celor două ministere – român și german – din punctul de vedere al sferei problemelor, rezultatul nu pare să fie deloc în favoarea legiuitorului nostru. În adevăr, autorul decretului-lege prevede, la politica educației, direcții de *învățământ*; cel german: direcții pentru *educație* și *cultivare*, adică pentru activități mult mai cuprinzătoare; legiuitorul român, prevăzând direcțiile pentru învățământ, se limitează la instrucția *școlară* (primară, normală, secundară, superioară, profesională și confesională); pentru educația extrașcolară a tineretului și cultivarea adulților, el nu prevede direcții speciale, cu excepția serviciului de educație fizică; în schimb, cel german prevede direcții pentru *educația și cultivarea extrașcolară* (profesională, țărănească și socială – Dir. IV), pentru cultivarea *poporului* (Dir. V), secția anului școlar rural etc., așa încât în Germania nimeni – nici copil, nici tânăr, nici adult nu trebuie ignorat de grija pedagogică a statului. Nu mai stăruim că legiuitorul german a prevăzut secții speciale pentru știință în vederea sprijinirii cercetărilor și un minister întreg care să se ocupe de producția culturală, propagarea ei în interior și în exterior și lămurirea poporului. E cert deci: 1) că legiuitorul român a rămas la dispozițiile și direcțiile impuse de pedagogia veche, care era o pedagogie a *școlarului*, 2) că el n-a avut preocuparea să prevadă o diferențiere bogată a organelor Ministerului de Educație, în acord cu noua concepție a politicii culturale.

Din fericire, lacunele menționate se corectează în parte prin instituții care, existând separat, completează nu numai opera școlii, dar și opera unui Minister al Culturii. De exemplu: cercetășia, O.E.T.R., Comandamentul Instrucției Premilitare completează Ministerul Educației, făcând ele educația extrașcolară a tineretului. Alte instituții (Direcția Teatrelor, Fundațiile Regale etc.) completează Ministerul de Educație în direcția politicii creației și propagării culturii. Dar existența acestor instituții educative în afara organului central – oricât ar fi de meritorie – e o dovadă a unui procedeu periculos: ele sunt proba lipsei de sistem, de prevedere în materie de politică culturală; ele, prin felul cum sunt despărțite de Ministerul de Educație, pot ocaziona o lipsă de coeziune în urmărirea scopurilor culturale ale statului român².

Dar din noul decret-lege nici grija de educație nu apare evidentă; ea nu se exprimă ferm nici în articolele care fixează atribuțiile directorilor de învățământ și nici în cele privitoare la organele de control: în ele e vorba mai mult de *învățământ* decât de educație.

De exemplu:

Art. 16. Direcțiunile de *învățământ* sunt următoarele: 1. Direcțiunea I a *învățământului* primar și normal etc.

1. În grija sa ca tranziția de la școala instrucției la școala educației să fie cât mai evidentă, oficialitatea germană a schimbat și titlul foii sale, care, din *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* a devenit *Deutsche Wissenschaft, Zb. f. Erziehung und Volksbildung*. La noi, *Revista generală a învățământului* – o publicație cu legături tradiționale cu oficialitatea – n-a procedat până acum la fel, pentru a deveni o revistă a educației.
2. Asupra instituțiilor de educație și cultură care se găsesc plasate în afara Ministerului Educației Naționale revenim mai jos, la capitolele privind politica educației, politica creației și propagării culturii.

Art. 17. Direcțiunile de *învățământ* au în atribuțiile lor :

- a. Administrarea, îndrumarea și controlul școalelor ce constituiesc *învățământul* de stat, respectiv în tot ce privește înființările și desființările de școale și de posturi.

E drept că în decret sunt și articole în care nu e vorba numai de *învățământ* ; astfel, în art. 65, se prevede că serviciul de control are : „inspecția și controlul administrativ, didactic și *educativ* al tuturor școalelor de stat”. În art. 135, al. b., privitor la atribuțiile inspectorilor regionali școlari, se dispune că (ei) „inspctează și controlează toate școalele de stat din regiune (primară, secundară, profesională), supraveghează și controlează școalele particulare și profesionale din regiunea respectivă ; îndrumează, supraveghează și controlează activitatea *culturală* extrașcolară a tuturor școalelor de toate gradele afară de cele universitare”. Dar și aici trebuie să atragem atenția asupra unui fapt : în aceste articole, chiar dacă se face mențiune despre controlul educativ și cultural, dispozițiile sunt astfel formulate, încât ele se pierd aproape neobservate în mulțimea altor dispoziții ; accentul nu cade pe ele ; ele reprezintă formulări *vagi, nesubstanțiale*. Cu astfel de norme e zadarnic să așteptăm zorile unei vieți școlare noi.

În aceeași ordine de fapte, mai constatăm că, deși Ministerul *Instrucției* a devenit un Minister al *Educației Naționale*, nicăieri decretul-lege nu face o precizare a noului *conținut*, a noii direcții. Nicăieri el nu fixează ce a înțeles prin educația națională sau cel puțin ce fond de idei conține termenul „educație”. Faptul ne surprinde cu atât mai mult cu cât alte state țin să-și precizeze punctul de vedere, să-l ție mereu în evidență. Franța ține mereu în evidență pentru toate școlile formula că ele sunt chemate să facă din fiecare școlar un om care știe să-și exprime prin scris și grai în mod clar ideile și simțămintele sale, un spirit capabil să raționeze și un cetățean care să aibă conștiința că aparține unei mari națiuni. Germania a impus Ministerului Educației să facă o educație pe bază *științifică*, să asigure o *adâncire* a individului în *viața spirituală* și să-l formeze *politicește* în acord cu doctrina național-socialistă¹.

În rezumat deci, titulatura organului central, a Ministerului de Instrucție, a fost schimbată conform noilor curente, dar – printr-o surprinzătoare lipsă de suită în idei – autorul decretului continuă să vorbească în cuprins nu de educație, ci de *învățământ*. Noua titulatură rămâne deci ineficace, începând chiar cu textul decretului. Nu numai atât, dar autorul decretului, cu toate eforturile de a ajunge să țină pasul cu vremea, rămâne totuși în urma ei : vremea cere nu numai o politică a educației, cum a prevăzut legiuitorul, ci și o politică a creației și propagării culturii, cum am arătat în partea întâi a lucrării că procedează statele de cultură.

2. Considerând totuși ca un progres, din punct de vedere pedagogic, transformarea Ministerului de *Instrucție* în Minister de *Educație*, e locul să examinăm mai departe sistemul de administrare prin care autorul vrea să realizeze intențiile educative ale statului român ; e vorba să precizăm dacă legiuitorul român a dispus un sistem *centralist* de administrare sau *descentralizant* și dacă în sistemul adoptat conducerea revine cu precădere omului *politic* sau omului de *carieră*, de *competență*.

Sistemele de administrare se reduc în ultimă analiză la două : sistemul *centralist* și *descentralizant*. Centralismul și descentralismul sunt la origine principii *politice*, nu

1. Dr. H. Leistriz, *op.cit.*, p. 528.

administrative. Primul izvorăște din nevoia de conducere *unitară*, de la *centru*, care caută să asigure unitatea întregii administrații de la centru până la periferie, pe deasupra varietății de teritorii, grupurilor economice și intereselor politice. „Centralizarea administrației – observă A. Fischer – e un copil al *raționalismului*, care s-a dezvoltat în viața statelor în economie și cultură, în măsura în care mai multe teritorii trebuiau reunite într-o unitate”¹; el e cunoscut – pentru această rațiune – și ca *unitarism*. Centralismul reprezintă conducerea de *sus în jos* și de la *centru* la *periferie*.

Descentralizarea e tot un principiu politic; el e expresia *emoționalului*. La originea lui stau: *zelul* indivizilor pentru *regiune*, *frica* populației unei regiuni sau provincii de a nu-și pierde independența, particularitățile și viața proprie în masa mare a statului, *groaza* de monotonie prin uniformizare, *credința* în necesitatea păstrării bunurilor morale și culturale ale provinciei. Descentralizarea determină o conducere cu un caracter *federalist*.

În pedagogie, cele două principii au fost și sunt în prezent obiectul unei zeloase dispute. Unii condamnă centralismul, pentru că provoacă monotonia vieții spirituale și distruge spontaneitatea, inițiativa; alții resping descentralizarea fiindcă produce provincializarea vieții sufletești. Totuși, problema – dacă educația și cultivarea într-o societate ar trebui determinate, conduse și administrate după un plan unitar și de un singur post până în cele mai mici detalii sau dacă prin atare sistem domeniul educației ar fi mecanizat, sărăcit și ar fi sustras scopului lui sau ar deveni steril – e o problemă care nu poate fi rezolvată în mod universal valabil... „Caracterul poporului, tradiția și istoria, dar și înțelepciunea politică lasă deschisă posibilitatea de a crea pe ambele căi o școală bună, capabilă de realizări.”²

Dacă examinăm din acest punct de vedere (al sistemului de organizare) decretul-lege al Ministerului Educației Naționale, observăm de la început intenția legiuitorului de a face din acest minister o autoritate supremă care decide de la centru și de *sus* toată viața școlii românești. Ministrul e factorul care decide totul *direct* sau dând delegație; el *numește*, *deleagă* și *avansează* funcționarii, lui i se fac toate propunerile privitoare la școală, lui i se adresează toate cererile; el rezolvă totul. Tendința centralistă a menționatului decret apare evidentă chiar din primele articole.

Art. 1. Ministerul Educației Naționale este *autoritatea supremă*, care administrează, controlează și îndrumază întreg *învățământul* de stat de toate gradele. *El supraveghează și controlează* învățământul particular de orice fel.

El *supraveghează*, de asemenea, *controlează și îndrumază toate* instituțiile și *manifestările de cultură și artă*.

Art. 2. Ministerul Educației Naționale este condus de *Ministru*, care e *autoritatea supremă în Minister*.

Art. 4. *Ministrul are întreaga conducere și răspundere* a tuturor serviciilor departamentului său și a instituțiilor anexe, fiind șeful ierarhic suprem al funcționarilor ce le compun.

Art. 5. Ministrul *poate delega* organelor subalterne o parte din puterile și atribuțiile sale, printr-o decizie de delegație, care se reînnoiește la începutul fiecărui an școlar...

1. A. Fischer, „Zentralismus und Foederalismus in Erziehung und Schulverwaltung” (*L. d. P. d. G.* II, pp. 1353-1358).

2. *Ibidem*, p. 1256.

Art. 6. *Toate cererile, rapoartele și corespondența se adresează ministrului și se rezolvă de el sau în numele lui, în baza delegației date.*

Art. 7., al. 2. *Numai Ministrul are dreptul de a rezolvi direct și în primă instanță chestiunile date de lege în competența organelor administrative subalterne.*

Ideea *centralistă* răsare evidentă nu numai din dispozițiile generale privitoare la atribuțiile ministrului, dar și din fixarea în decret a atribuțiilor inspectorului ca șef al administrației periferice (cf. art. 127, 128, 135). Acesta n-are aproape deloc inițiativă proprie; el numai *propune* ministrului, numai *deferă* sau *lucrează* pe baza delegației date de ministru; el lucrează deci după ordin.

Art. 135. Inspectoratul Regional Școlar are următoarele atribuțiuni: rezolvă chestiunile ce depind de Minister în *baza delegației date de Ministru*;

- c) *Deferă* spre hotărâre Ministerului toate cazurile în care trebuie să se ia măsuri cu caracter general, însoțindu-le de referate;
- e) *Propune* transferările și detașările în învățământul primar; de asemenea propune detașările și numirile de suplinitori în învățământul secundar...
- f) *Ordonanțează* toate sumele delegate de Minister și de alte autorități pentru serviciile inspectoratului...
- g) Face *propuneri* pentru înaintarea și transferarea funcționarilor administrativi ai Inspectoratului...

Așadar, inspectorul-șef lucrează pe *bază de delegație*, acordată de ministru, *face propuneri, deferă, raportează*.

E drept că noul decret fixează inspectorului-șef și atribuții proprii, independente, pe care să le îndeplinească fără nici o delegație prealabilă din partea ministrului. De exemplu, după art. 136, el are dreptul „să aprobe *eliberări de duplicate*, să pregătească *lucrările examenelor* de bacalaureat, să rezolve *corespondența* referitoare la *situația elevilor*, să *întocmească tabloul* catedrelor vacante în vederea publicării lor, să numească pe diriginți, să rezolve *corespondența referitoare* la degrevările directorilor, să *formeze dosarul* listelor de cărți, să *ordonanțeze salariile* corpului didactic din regiune, să verifice bugetele școlilor, să controleze situațiile de comenzi de la școlile industriale” etc. ... S-ar părea deci că i s-au rezervat și inspectorului-șef o serie de atribuții proprii. De fapt, situația e alta: toate aceste atribuții sunt de natură birocratică; ele țin de resortul unui *secretar și arhivar*, cele mai multe dintre ele însemnând prea puțin pentru rolul lui în orientarea pedagogică și culturală a școlii.

E cert deci că legiuitorul român, ascultând de rațiuni politice, a dat Ministerului Educației Naționale o organizare *centralistă*. Stabilind această concluzie, suntem antrenați să discutăm a doua problemă: de ce natură este acest centralism? Reprezintă el oare un centralism în care accentul și greutatea conducerii dau precădere omului politic sau omului de carieră și de competență?

Există două sisteme tipice de centralism administrativ, reprezentate de două state care în istorie au ocupat adesea poziții antagonice: centralismul *francez* și centralismul *german*.

Franța e exemplul pregnant al unui expres centralism de stat. Acolo, în domeniul educației, nu numai toate școlile publice, dar și cele private sunt elementele unui tot unitar. Dar există și o particularitate a acestui centralism. La realizarea lui participă deopotrivă atât factorul administrativ, sau omul de *competență științifică*, cât și factorul *politic*.

Astfel, la conducerea și orientarea întregii educații, în Franța participă, de o parte, *ministrul* de Instrucție și Arte ca factor *politic*, de altă parte, *Consiliul Superior* pentru cultura poporului, care reprezintă factorul *competenței*. Acest Consiliu e format din 57 de membri, recrutați dintre elementele cele mai alese ale învățământului și culturii, o parte din ei fiind numiți de președinte ; el se adună de două ori pe an, sub președinția ministrului Instrucției și Artelor Frumoase, pentru a lua decizii în problemele mari ale școlii și învățământului țării¹. Deci conducerea centrală se realizează prin colaborarea factorului politic cu acela care reprezintă competența științifică.

La fel se reeditează cazul și în administrația periferică a școlii. Franța e împărțită în 17 academii, fiecare având în frunte un rector, care e totodată și rectorul universității din regiune. Acesta, reprezentând *competența*, colaborează cu inspectorii care reprezintă autoritatea *politică*. Așadar, conducerea periferică sau provincială a școlii franceze se realizează prin colaborarea reprezentanților conducerii politice și ai învățământului superior. Acest sistem, cu amestecul universității în conducerea școlii, preîntâmpină influența politică și asigură astfel educația tineretului și învățământul științific.

Germania național-socialistă oferă, de asemenea, exemplul proaspăt al unui mare centralism de stat, dar de o natură deosebită de cel francez : aici ideea de *Führer* predomină. Aici, în administrarea și conducerea școlilor, principiul *Führer*-ului – „*der Führergrundsatz*” – e norma fundamentală de administrare. Ideea de *Führer* nu suportă consilii profesoriale (care au și fost dizolvate), și nici o conducere democratică. Aici fiecare deține puterea de la *Führer*-ul principal și diriguiește școli și instituții pedagogice în cadrul programului nazist.

Ca urmare a acestui principiu, în *Germania* rectorul și directorul de școli sunt un fel de șefi ai profesorilor și conducătorii efectivi ai școlilor. Conferința e înlăturată ; directorul decide viața școlii ; lui îi revin toate chestiile școlare ; el are libertatea de a se folosi de consfătuirea forțelor didactice de sub conducerea sa și de „a examina propunerile lor”².

După ce ne-am lămurit asupra celor două forme de centralism, e necesar să ne întrebăm : de care din ele se apropie legiuitorul român : de cea franceză sau de cea germană ? Pe care element a lăsat el să cadă accentul : pe factorul politic sau pe cel care în conducere reprezintă competența ?

Textul decretului-lege nu exprimă în mod *direct* un răspuns la aceste întrebări ; totuși, răspunsul apare clar pe cale *indirectă* ; din multe dispoziții răsare transparentă intenția legiuitorului român de a realiza un centralism politic, de a da ministrului toată puterea. Acest sens și intenție le surprinzi, de exemplu, din toate articolele legii privitoare la numirile și delegările organelor de direcție și control.

Art. 166. Organele de direcție și control ale învățământului *se recrutează* dintre membrii corpului didactic după cum urmează :

- a) Subrevizorii școlari *se vor numi* dintre învățătorii de gradul I cu cel puțin un an de funcționare ca director de școală primară completă ;
- b) Revizorii școlari *se vor numi* dintre învățătorii de gradul I, cu cel puțin doi ani de funcționare ca subrevizor școlar sau cel puțin cinci ani de funcționare ca director de școală primară completă ;

1. S. Hessen, *op.cit.*, p. 444.

2. Dr. Fr. Hiller, *op.cit.*, pp. 39, 64, și dr. H. Leistritz, *op.cit.*, pp. 390-395 și 528-542.

- c) Inspectorii primari de circumscripție *se vor numi* dintre învățătorii de gradul I, cu un stagiu de revizor școlar de cel puțin doi ani, precum și dintre profesorii de școli normale...
- d) Inspectorii generali primari *se vor numi* dintre inspectorii primari de circumscripție după o funcționare de cel puțin cinci ani în această calitate, precum și dintre directorii și profesorii definitivii de școli normale...
- e) Inspectorii secundari *se vor numi* dintre profesorii secundari, cu cel puțin cinci ani de funcționare cu titlul definitiv...
- f) Inspectorii de specialitate *se vor numi* dintre profesorii secundari...
- g) Inspectorii generali ai învățământului secundar *se vor numi* dintre actualii sau foștii inspectori secundari...
- h) Directorii de învățământ primar și normal, secundar, profesional și particular *se numesc* dintre inspectorii generali secundari ;
- i) Directorul învățământului superior și inspectorul general al învățământului superior *se numesc* sau *se delegă* dintre profesorii titulari ai acestui învățământ...

Așadar, organele de direcție și de control *se recrutează, se delegă, se numesc*, ceea ce, de fapt, înseamnă că ele-s alese, delegate sau numite de ministru ca factor politic.

E drept că decretul-lege prevede și *organe tehnice consultative* : I. Consiliul consultativ al foștilor miniștri, II. Consiliul general al educației și al culturii naționale, III. Comisiile de îndrumare ale învățământului comercial și industrial, IV. Consiliul permanent și V. Consiliul interuniversitar (art. 76-102). Prin instituirea acestor consilii, autorul legii lasă impresia că a fost preocupat să asocieze la conducerea școlii elemente competente. De fapt însă, situația e ceva mai diferită. Mai întâi, decretul-lege, instituind aceste consilii, le atribuie caracterul de adunări *consultative*, ceea ce înseamnă : adunări *fără putere de a decide direct, prin voința lor proprie, viața culturală*. Apoi, nici termenul „tehnic” (din titulatura „Organe tehnice consultative”) nu pare propriu. Rolul *tehnic* nu poate reveni foștilor miniștri, de pildă, ci juristului și pedagogului, fiindcă ei sunt tehnicieni : unul în formularea juridică a textelor de lege și regulament, altul în redactarea textelor în termenii pedagogiei științifice.

În concluzie : după decretul-lege, Ministerul de Educație Națională e organizat în spirit centralist. Dintre cele două centralisme – francez și german –, cel românesc e mai apropiat ca spirit de cel german nazist, căci el dă precădere elementului politic, iar nu celui administrativ ; suveranității, iar nu competenței în conducerea școlii.

Desigur, nu suntem chemați să apreciem procederea legiuitorului român, să-i punem note – aceasta ar depăși preocupările noastre de ordin strict științific ; totuși, ținem să observăm că, așa cum în Germania sistemul centralist se justifică prin nevoia exprimată public de a realiza mai ușor adeziunea întregului popor la ideea național-socialismului, tot astfel era logic, necesar și util ca autorul decretului-lege să precizeze ideea, să arate justificarea sistemului său, să ne spună în numele cărei idei a procedat astfel. Căci, până acum, din decret vedem procedeul, dar nu vedem motivul, *obiectivul*.

3. O lege trebuie să enunțe directivele de lucru în termeni clari, preciși și științifici, ca subiectul la care se referă să le aplice fără ezitare sau scuze. Ea ar suferi de un viciu primejdios când ar fi redactată în termeni vași : atunci lipsa de precizie ar fi o primă justificare a neaplicării ei. Să examinăm de aceea Decretul-lege de organizare a Ministerului Educației Naționale și sub acest aspect.

Lectorul acestui text observă de la cea dintâi privire o formulare *stereotipă* a atribuțiilor conducătorilor direcțiilor de învățământ :

Art. 19. Direcțiunea întâi a *Învățământului Primar și Normal* (1. D. 2 S. D.) are în atribuțiunea sa :

*Administrarea, îndrumarea și conducerea*¹ școalelor de stat și anume : a școalelor de copii mici, a școalelor primare, a școalelor de adulți, a școalelor pentru copiii anormali și a școalelor normale.

Îndrumarea și supravegherea activității culturale extrașcolare a școalelor de acest grad.

Îndrumarea și controlul activității administrative, didactice și educative a comitetelor școlare ale școalelor respective.

Art. 21. Direcțiunea a II-a a *Învățământului Secundar* are în atribuțiunea sa :

Administrarea, îndrumarea și controlul școalelor secundare de stat, de învățământ teoretic (licee și gimnazii), de băieți și de fete și a seminariilor teologice.

Îndrumarea și supravegherea activității culturale extrașcolare a școalelor de acest grad.

Îndrumarea și controlul activității administrative-didactice și educative a comitetelor școlare ale școalelor respective.

Art. 23. Direcțiunea a III-a a *Învățământului Superior* are în atribuțiunea sa :

Administrarea, îndrumarea și controlul învățământului universitar și al școalelor speciale de învățământ superior (școalele politehnice, Academii de Comerț, Academia de Agricultură, Academia de Arhitectură, Institutul de Educație fizică, Academiiile de Muzică și Arte frumoase, Academiiile teologice și Institutele de cultură cu toate anexele lor).

Această direcție controlează conservatoarele particulare de muzică și artă, organizează relațiile interuniversitare în țară cu străinătatea.

Ea are de asemenea în atribuțiunea sa *îndrumarea și supravegherea* activității culturale extrașcolare a școalelor și institutelor respective, precum și legătura cu instituțiile de știință din afara cadrului școlar.

Art. 25. Direcțiunea a IV-a a *Învățământului Profesional* are în atribuțiunea sa :

Administrarea, îndrumarea și controlul școalelor profesionale de Stat de toate categoriile și anume : comerciale, industriale, de menaj, muncitorești, de industrie casnică și de gospodărie rurală.

Îndrumarea, supravegherea și controlul activității culturale extrașcolare a școalelor respective.

Îndrumarea și controlul activității administrative, didactice și educative a comitetelor școlare ale școalelor de acest grad.

Art. 27. Direcțiunea a V-a a *Învățământului Particular și Confesional* are în atribuțiunea sa :

Administrarea, îndrumarea și controlul învățământului de toate gradele, ce se predă în școlile particulare, în școlile confesionale și în familie, în conformitate cu legea învățământului particular și cu legea cultelor.

Ea are de asemenea în atribuțiunea sa, în conformitate cu art. 15 din legea persoanelor juridice, *supravegherea și controlul* activității asociațiilor culturale și religioase, care

1. Această subliniere, ca și cele ce urmează, ne aparțin ; ele s-au făcut pentru a înlesni cititorului demonstrația temei.

întrețin școli și internate particulare, *supravegherea* și *controlul* activității culturale extrașcolare a școalelor și instituțiilor respective, precum și a fondurilor și gestiunii financiare ale acestor școale și instituții...

Lectura acestor texte izbește prin *uniformitatea* aproape completă a redactării și-i determină o primă reflecție : dacă toate direcțiile împlinesc același rol, dacă toate *administrează*, *îndrumează* și *controlează* școlile subalterne, atunci logic era să se formuleze un singur articol general pentru toate, iar nu cinci. O cerea și principiul economiei, care nu trebuie ignorat, mai ales la alcătuirea unei legi.

Dar și formularea atribuțiilor e susceptibilă de obiecții. Decretul-lege dă acestor direcții atribuția de a administra și a îndruma ; or, a administra înseamnă a governa, deci inclusiv a *îndruma*. Raportul de ordonare dintre verbele a administra și a îndruma ne face să credem că era de ajuns un singur termen, iar nu doi, pentru exprimarea unei singure idei, mai ales când e vorba de un text de lege. Termenul „îndrumare” lasă apoi impresia că, prin introducerea lui în text, se atribuie conducătorilor de direcții ministeriale *libertatea de a orienta școlile din administrația lor*, în mod *personal* – ceea ce nu poate fi cazul. Școlile își au scopul lor, exprimat în legi, regulamente și programe. În textele acestora e indicată misiunea fiecărei școli în acord cu funcția ei, fixată în cadrul politicii culturale a statului, pentru a se realiza acea unitate de *spirit*, exprimată în Constituție. Or, pentru mintea cu conștiința teoretică a chestiunii, autoritatea centrală are alt rol : nu pe acela de a îndruma, ci pe acela de a *controla* ; de a controla dacă școala, cu corpul ei didactic s-au identificat cu menirea școlii exprimată în textele citate, dacă *spiritul* politicii culturii *trăiește viu în viața școlii* și a slujitorilor ei. De aici se pot trage două concluzii : 1) că termenul „îndrumare”, dând naștere unui echivoc, ar trebui să fie îndepărtat din redactarea articolelor pomenite ; 2) că accentul activității organelor de direcție – centrale și periferice – trebuie să cadă pe *control*.

Controlul pe care autoritatea superioară centrală și periferică îl face în școală trebuie asigurat dintr-un dublu punct de vedere : *științific*, pentru a preîntâmpina incompetența organelor, și *etic*, pentru a îndepărta imixtiunile subiective primejdioase. Aceste organe nu trebuie să uite originea termenului „control” : *control-contre rôle* ; adică verificarea după rol, după registru. În cazul școlii : verificarea activității pedagogice a școlii și corpului ei didactic, după dispozițiile legii, regulamentului ei și ale programei analitice.

Formularea stereotipă a atribuțiilor direcțiilor ministeriale de învățământ nu mulțumește pe cunoscătorii acestei chestiuni și pentru altă rațiune. Într-un stat care face o politică școlară întemeiată pedagogic, școlile trebuie să dea tineretului pregătirea pentru toate activitățile între care se divide munca socială a unei națiuni. Aceste școli formează grupe potrivit cu *specificitatea* muncii pentru care ele dau pregătire – specificitate care trece și asupra direcției de învățământ. Or, în nici un articol din cele cinci care se ocupă de direcțiile de învățământ nu se precizează specificitatea lor. Redactarea vagă a atribuțiilor direcțiilor ministeriale ar fi încă o dovadă că la elaborarea lor a lipsit conștiința teoretică a temei sau că nu s-a acordat chestiunii însemnătatea ei gravă.

Pe temeiul acestei analize a Decretului-lege din 12.XI.1936, putem stabili următoarele concluzii :

a) Prin schimbarea titlaturii acestui departament pentru a deveni, din Ministerul Instrucțiunii Publice, Cultelor și Artelor, Ministerul Educației Naționale, s-a făcut din punct de vedere pedagogic un progres, care înseamnă tranziția de la concepția filosofico-istorică a *iluminismului* la o concepție filosofico-culturală a educației ; totuși, progresul nu e complet. Acest minister, ca să se organizeze temeinic, ar fi trebuit să ia ca punct de plecare planul unui tratat de politică a culturii, cum s-a făcut în unele state cu organizarea ministerelor de *finanțe* sau de *economie*, și atunci s-ar fi putut organiza în mod complet¹. De altfel, asupra acestei chestiuni vom reveni.

b) Organizarea dată s-a făcut în mod *centralist* și prin acordare a dreptului de prioritate elementului politic – numit de ministru, care e un factor politic – nu elementului valorificat prin examene sau competență. Centralismul introdus prin decretul-lege în organizarea Ministerului nostru de Educație Națională e apropiat de cel german.

c) Redactarea dispozițiilor decretului e făcută fără respectul cuvenit sensului științific al termenilor, într-o formulare vagă și stereotipă.

1. Că nu s-a procedat astfel se poate deduce și din faptul izbitor al ignorării temelor : creația culturii și propagarea ei. Prima e introdusă timid în art. 23, al. 2, iar ultima e vag menționată la „Casa Școalelor”, unde se conservă „Direcția educației poporului”. Ne folosim de acest prilej pentru a îndepărta o eventuală confuzie : în art. 23, al. 2, se face mențiune de *institute de cultură* ; această mențiune ne-ar putea face să bănuim că Ministerul Educației Naționale a întemeiat o serie de institute ca focare de creație culturală ; or, faptul e ceva mai diferit, căci în bugetul ministerului sub acest titlu intră mai mult biblioteci, muzee, arhive și două stațiuni zoologice.

Capitolul II

Organizarea centrală a culturii la gânditorii români

Izvoare :

Andrei, P., *Instrucția publică*, București, 1935.

Bantaș, M., *Organizarea Ministerului Instrucțiunii*, Iași, 1935.

Bantaș, M., *Organizarea instrucțiunii publice*, Iași, 1935.

Costăchescu, N., *Expunerea de motive la legea pentru organizarea și funcționarea Ministerului Instrucțiunii și Cultelor*, 1930.

Gusti, D., *Un an de activitate la Ministerul Instrucțiunii Publice*, București, 1933.

* * * *Legea pentru organizarea și funcționarea Ministerului Instrucțiunii Publice și Cultelor*, 1930.

* * * *Legea pentru modificarea unor dispozițiuni din legea pentru organizarea și funcționarea Ministerului Instrucțiunii Publice și al Cultelor* (din 1 iulie 1930), din 21 iulie 1931.

* * * *Legea pentru trecerea Direcției Educației Poporului de la Ministerul Muncii, Sănătății și Ocrotirilor Sociale la Ministerul Instrucțiunii, al Cultelor și Artelor*, 28 iulie, 1931.

* * * *Legea pentru modificarea unor dispozițiuni din legea pentru organizarea și funcționarea Ministerului Instrucțiunii, al Cultelor și Artelor* din 26 ianuarie 1932.

Negulescu, P.P., *Reforma învățământului*, București, 1922.

Vulcănescu, M., „Reorganizarea Ministerului de Instrucție Publică, Cultelor și Artelor și transformarea lor într-un Minister al Culturii Naționale”, în D. Gusti, *op.cit.*, pp. 1038-1125.

Bibliografie :

Demetrescu, I., Alexianu, G., T. Dragoș, *Organizarea administrației școlare*, București, 1922.

Organizarea centrală a politicii culturii prezintă o însemnătate evidentă ; ea a provocat de aceea și între gânditorii români preocupări care, depășind cadrul obișnuit al discuției, s-au concretizat în formulări, în vederea realizării unui minister special. Nu ne referim aici numai la legi și la discuția inerentă ce le întovărășește de obicei în Parlament, ci la faptul îmbucurător că am constatat chiar grijă serioasă pentru studierea documentată a acestei teme – nu în rândurile profesorilor de drept constituțional și administrativ, ceea ce ar fi firesc –, ci la oameni de cultură sociologică, filosofică, istorică etc. Făcând

această observație, ne simțim datori să completăm analiza anterioară a decretului-lege cu indicarea punctelor de vedere exprimate recent cu privire la organizarea centrală a politicii culturii. Trebuie să adăugăm că prezentarea lămuririlor căutăm s-o facem în ordinea în care ele s-au produs și cu intenția de a pune în lumină o idee când o considerăm *esențială* sau *caracteristică* pentru stabilirea unei *poziții ideologice*.

S. Mehedinți¹ e, pentru epoca pe care o studiem, primul gânditor român preocupat de organizarea generală a școlii. În acest domeniu, ideea lui nouă, reluată mai târziu și de alții, a fost aceea de a se institui „un sfat superior pedagogic”, din sânul căruia se va alege apoi „un comitet pedagogic”. *Primul* ar fi chemat să întocmească programe de studii, să propună modificarea lor, să examineze modificarea organizării școlilor, să delege inspectorii necesari pentru învățământul primar, să cerceteze rapoartele școlilor și inspectorilor și să dispună publicarea unui raport anual asupra mersului școlilor. *Al doilea* – comitetul pedagogic, ca emanație a celui dintâi – își dă avizul în chestii privitoare la școlile primare, pregătitoare, normale și normale superioare², judecă abaterile membrilor corpului didactic, pregătește lucrările sfatului și ia parte la lucrările pentru recrutarea corpului didactic al seminariilor normale și superioare.

În această formulare de atribuții pentru „sfatul pedagogic”, S. Mehedinți exprimă o năzuință mai generală: *eliberarea* – cel puțin parțială – a *școlii de sub influența politică*, adesea reprezentată prin ministru; *prețuirea* factorului *competenței*. Ideea profesorului de la Universitatea din București a avut adepți și susținători.

I. Nistor se ocupă de asemenea de problema organizării centrale a politicii culturii într-o conferință substanțială din 1922: *Învățământul în viitoarea Constituție*³. El propune „o conducere *unitară* a întregului învățământ public”, cu explicația că toate școlile împrăștiate pe la diferite ministere să se concentreze la Ministerul Instrucțiunii, cu motivarea – valabilă și azi, sau mai ales azi – că „numai sub o conducere *conștientă* și *unitară* se vor putea lua măsuri egale față de toate așezămintele de înaltă învățătură și se va putea asigura prosperarea învățământului public de toate gradele”. Destul de informat apare I. Nistor și când cere ca Ministerul Instrucțiunii să poarte numele amplificat: *Ministerul Instrucțiunii Publice și al Educațiunii Naționale*⁴; au trebuit să treacă aproape 15 ani până ce ideea pe care el o sesizează, a sporirii sferei de lucru a Ministerului Instrucției, să fie realizată în noua titulatură.

N. Costăchescu, profesor universitar și fost ministru, s-a ocupat de asemenea de organizarea Ministerului de Instrucție, atât ca autor al unei legi pentru organizarea și funcționarea acestui departament, cât și mai târziu într-un studiu special intitulat: *Problemele actuale și ideile îndrumătoare ale politicii noastre școlare*⁵.

În *lege*, profesorul ieșean nu s-a preocupat nici de schimbarea titulaturii ministerului, nici de formularea misiunii lui; voind o gospodărie epurată de politicianism, de abuz și

1. Cf. S. Mehedinți, *Școala poporului*, pp. 178 și următoarele.

2. Ce reprezintă aceste tipuri de școli, inițiate de S. Mehedinți, se arată pe larg mai jos la capitolul *Instituțiile de educație*.

3. E publicată în volumul *Noua Constituție a României*, pp. 365-374.

4. *Ibidem*, p. 373.

5. *Pentru biruința țărănismului*, Iași, 1935.

lipsa de ordine, el a întocmit o lege, motivată de necesitatea de a realiza : a) o serioasă și sinceră *descentralizare* și desconcentrare, b) *control* serios și ierarhic. Primul constituie un principiu *politic* și despre el am tratat mai sus (cf. pp. 140-141) ; cel de-al doilea e un principiu *etic*, pe care N. Costăchescu îl formulează din convingerea că „trebuie restabilită ordinea în școală și încrederea în ea ca instituție¹”.

M. Vulcănescu rezumă astfel instituțiile legilor de organizare din 1930 :

1. *Unificarea unei legislații hibride*, răspândită într-o mulțime de texte diferite (legi succesive, decrete și decizii ministeriale modificatoare), și punerea ei de acord cu prevederile Legii de organizare a ministerelor din 1929.
2. *Descentralizarea administrativă*, realizată prin :
 - a) Înființarea serviciilor locale de învățământ la sediul regiunilor administrative cu atribuții de administrație și control.
 - b) Desconcentrarea lucrărilor realizate prin definirea exactă a atribuțiilor fiecărui organ al ierarhiei ministerului.
 - c) Sancționarea încălcării atributelor organelor externe sau inferioare de către cele superioare de la centru.
 - d) Reorganizarea controlului și a instanțelor de disciplină date în primă instanță în sarcină regiunilor școlare.
3. *Eliminarea politicii din administrația învățământului*, întărirea răspunderii și împiedicarea sabotării lucrărilor ministerului realizate prin :
 - a) Suprimarea inamovibilității directorilor din învățământ.
 - b) Introducerea *examenului* la recrutare a personalului de control.
 - c) Obligația raportului scris ca singur element care poate scuti pe director de răspunderea uneri măsuri ilegale luate de ministru în sfera de acțiune a celei dintâi²...

În *Problemele actuale și ideile îndrumătoare ale politicii noastre școlare*, N. Costăchescu e preocupat de organizarea învățământului public, „care n-a fost întocmită după un principiu unitar și nici dictată de adevărata structură a societății noastre și de nevoile ei reale”. După ce el constată apoi că principiile conducătoare ale învățământului din Vechiul Regat au fost *ideea națională și cultul excesiv al individualismului*, propune o reorganizare pe baza a două principii noi : a) „Înlăturarea unei organizări detestabile în care toate ilegalitățile, toate nedreptățile pornesc din cabinetul ministrului, cu o organizare bazată pe respectul autorității și pe credința în răsplata muncii” ; b) „Înlăturarea spiritului individualist al culturii și înlocuirea lui cu cel solidarist”.

I. Petrovici. Cu ocazia discuției din Parlament (1930) a proiectului de lege pentru organizarea Ministerului de Instrucție, profesorul de filosofie de la Universitatea din Iași își expune în cadrul unei cuvântări concepția. Observând mai întâi că „sunt multe idei în acest proiect de lege care merită să fie subliniate”, el se declară „partizan călduros al *ideii de descentralizare*”, cere eliminarea politicii din învățământ, propunând *criterii de capacitate*, nu criterii politice la alegerea directorilor din ministere ; susține ca o consecință ideea – pe care am întâlnit-o și în Franța – a amestecului universității în viața școlii și se afirmă astfel ferm susținător al ideii ca pregătirea, competența să prevaleze în conducere.

1. *Expunerea de motive*.

2. Cf. M. Vulcănescu, *op.cit.*

Tot cu acest prilej, I. Petrovici a declarat că el concepe statul ca *stat creator de cultură* și *propagator* al ei și a ținut să precizeze că, în acest scop, a întemeiat, pe de o parte, editurile de la Casa Școalelor (filologică, științifică, istorică, filosofică și juridică) și, pe de alta, centrele culturale. „Când am funcționat câteva luni de zile ca ministru al Instrucțiunii Publice – spunea atunci – am organizat acest serviciu (al propagării culturii), am creat centre culturale, așezate pe umerii învățătorilor din localitate...”

N. Iorga. Concepția sa despre Ministerul de Instrucție nu a fost exprimată nicăieri sub forma unui studiu sintetic; totuși, potrivit felului său de a gândi, în diferite ocazii, el a înfățișat un *punct de vedere* despre organizarea acestui departament – idee pe care a realizat-o ca ministru de Instrucție prin trei legi modificatoare ale legii din 1930: 1) *Legea* pentru modificarea unor dispozițiuni (din 21 iulie 1931); 2) *Legea* pentru trecerea Direcției Educației Poporului de la Ministerul Muncii... la Ministerul Instrucțiunii... (din 22 iulie 1931) și 3) *Legea* pentru modificarea unor dispozițiuni (din 26 ianuarie 1932).

N. Iorga e partizanul unui *centralism absolut*: el trece întreaga supraveghere și încurajare a vieții culturale la *Ministerul Instrucțiunii*, care devine Ministerul Instrucțiunii, Cultelor și Artelor. Aici conducerea efectivă a tuturor lucrărilor ministerului *trece în mâinile ministrului*. Această concepție s-a explicat la N. Iorga prin lipsa lui de încredere în elementele politicizante din organizația centrală; credem totuși că atitudinea marelui istoric e mai curând un rezultat al extraordinarei lui puteri de muncă, al credinței specifice oamenilor mari că ei pot face totul, că ei trebuie să conducă totul¹.

D. Gusti. Într-un *Cuvânt înainte* publicat în fruntea volumului *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor*, D. Gusti se ocupă de problema reorganizării acestui minister și transformarea lui într-un Minister al Culturii Naționale. El prezintă întregul volum – doctrină și opera legislativă – ca o răsfrângere a ideologiei Partidului Național Țărănesc (manifestul-program din 27 iunie 1932, întregit de atunci prin Programul de la Câmpulung în volumul *Program de lucru pentru acțiunea culturală*) și trimite pentru amănunte și discuția detaliată a problemelor ridicate de reorganizarea ministerului la studiile: *Principii călăuzitoare pentru organizarea ministerului* de ing. Tr. Ionescu-Heroiu și *Reorganizarea Ministerului de Instrucție, Culte și Arte și transformarea lui într-un Minister al Culturii Naționale* de Mircea Vulcănescu. Dat fiind deci că din acest volum masiv apare o concepție care aparține profesorului Gusti și că d-sa o stabilește, ca principii generale și scheme, e natural să o prezentăm și să o discutăm aici în linii mari.

Atât la baza criticii pe care o face organizării actuale a culturii, cât și la baza propunerilor de reorganizare, D. Gusti așază o întreită pregătire documentară: a) cunoașterea realității noastre sociale și școlare; b) contactul strâns cu rezultatele noi ale științelor pedagogice, psihologice și sociologice contemporane și c) contactul cu legislația școlară din țările de cultură. Apoi, ca rezultat al acestor informații, el stabilește două principii călăuzitoare pentru întreaga activitate de legiferare culturală: 1. există o unitate strânsă în realitate și prin urmare trebuie să existe și în minister între *Școală* (de toate gradele) și *Cultură* (atât cultura superioară, cât și cultura poporului), cu concluzia că Ministerul

1. Cercetarea activității prof. N. Iorga în acest domeniu a fost făcută de M. Vulcănescu, *op.cit.*, pp. 1046-1049.

Culturii Naționale nu poate fi deci scindat într-un Minister numai al *Instrucției* și altul numai al *Culturii* (Cultelor și Artelor); o astfel de scindare nu ar putea avea decât un caracter artificial ori de oportunitate și nici o îndreptățire logică; 2. organizarea culturii românești e „datoare să păstreze o strânsă legătură cu societatea și nevoile ei adânci de existență și dezvoltare”. „Aceste două adevăruri doctrinare” se oglindesc în schemele 1 și 2 (pp. XIII și XIV). Din amândouă schemele se pot vedea următoarele intenții de reorganizare a serviciilor ministerului, reorganizare care ar privi (p. XIII) „centralismul administrativ, structura și felul de a funcționa al ministerului” :

1. Intenția de a concepe activitatea Ministerului Culturii Naționale în două direcții fundamentale ca : a) *administrarea* culturii (învățământului) și b) *creația* culturii (cultura superioară), cultura poporului fiind considerată ca o direcție lipsită de specificitate și deci de independență, derivând din primele două direcții și constituind un câmp de colaborare al lor. 2. *Întrunirea* într-un singur Minister al Culturii Naționale a Ministerelor Instrucției și Cultelor (Culte și Arte). 3. *Împărțirea* activității acestui minister global așa cum se arată și în schema 2, deoarece și aici întâlnim o direcție a creației culturale și una a răspândirii valorilor culturale la *adulți*, ceea ce ar corespunde Culturii poporului din schema 2, și la *copii*, ceea ce ar corespunde Învățământului din aceeași schemă. Presupunând că am „ghicit” intențiile acestei scheme, trebuie să spunem însă că prima intenție – înglobarea cultelor în Ministerul Culturii Naționale – prezintă mari dificultăți de interpretare. Observăm mai întâi că în schemă nu sunt trecute decât cultele, în timp ce artele lipsesc, lucru care ar putea fi însă o neglijență reparabilă a desenatorului; lipsește însă din această schemă un lucru cu mult mai important : lipsește, la învățământ și la cultura poporului – acolo unde, cum spuneam mai sus, s-a neglijat învățământul și cultura artistică –, grija de instruire și răspândire a valorilor culturale, intelectuale și morale, deși nu aceasta poate să fie intenția îmbinării celor două ministere. Această fuziune de ministere urmărea, în concepția lui D. Gusti, să reunească toate aspectele culturii – religios, estetic și intelectual – atât în învățământ, cât și în răspândire și creație într-o organizație unitară, denumită Ministerul Culturii Naționale.

După această migăloasă încercare de descifrare a planului de organizare conceput de D. Gusti, să trecem la critica ei.

1) Vom remarca mai întâi că termenul „administrare” este întrebuițat într-un fel cu totul impropriu. El e prea generic – administrarea e rostul întregului departament – pentru ca să fie utilizat numai cu privire la învățământ și cultura poporului. Tot în materie de terminologie sau nomenclatură credem, din motive pe care le-am arătat și nu e nevoie să revenim, că atât termenul „învățământ” cât și cel de „cultura poporului” trebuie înlocuiți cu cei de „educație” și „propagandă culturală”.

2) Cultura poporului nu poate fi lăsată ca un teren de imixtiune pentru celelalte două direcții fără pericolul de a vedea născându-se diferențe de competență care duc la confuzie, neglijențe, stopări ale activității. Ea trebuie să constituie, conform principiului stabilit de noi (p. 131) al diferențierii organelor, o direcție ministerială aparte.

3) D. Gusti intenționează fuzionarea Ministerului de Instrucție cu cel al Cultelor și Artelor pe motivul că „scindarea nu poate avea decât un caracter artificial ori de oportunitate și nici o îndreptățire logică”, fiindcă între Școală și Cultură trebuie să existe și în organizarea lor unitatea strânsă care există în *realitate*. Suntem de părere că,

dimpotrivă, cultura și religia reprezintă și *logic*, și *real* două domenii cu totul deosebite, că, în orice caz, chiar dacă cultura ar fi dispusă să înglobeze religia considerând-o o manifestare culturală între alte manifestări, religia și Biserica nu sunt deloc înclinate să privească lucrurile la fel. Ele rămân la credința în sursa transcendentă a învățaturii lor și, respingând orice înglobare și tutelare ca pe un antropomorfism străin de esența și interesele lor, își rezervă dreptul să judece cultura, iar nu să fie judecate ca orice produs omenesc și lumesc. Orice fuziune între cele două ministere este deci exclusă, deoarece ea ar distruge însuși etosul religiei și al Bisericii, care trebuie să influențeze cultura, din punctul lor de vedere și cu mijloacele lor specifice, ferind viața culturală națională de primejdia uniformizării fermenturilor culturale. Acest lucru nu înseamnă însă că este interzis Ministerului Culturii Naționale să utilizeze în opera sa culturală – educativă, propagandistică sau a creației – elementul religios, care va constitui însă un punct de vedere și o forță *împrumutate* de la religie și Biserică.

P. Andrei. Profesor și om politic, el a examinat de asemenea problema organizării politicii culturii într-un substanțial studiu, *Instrucția publică*, în care observă că „statul trebuie să se oglindească perfect și în directivele politicii sale școlare și culturale”¹. Pornind de la constatarea că „vechiul ideal liberalist, care proclama valoarea absolută a individului, îndrumând toată activitatea pedagogică și culturală numai către dezvoltarea conștiinței lui, nu mai corespunde vremii” și ținând seamă de faptul că astăzi ideile de comunitate națională și de interes colectiv, în sensul în care le înțelege democrația, sunt pe primul plan, el conchide necesitatea unei politici culturale care „va trebui să aibă altă orientare”.

În cadrul studiului menționat, profesorul Andrei se ocupă atât de organizarea centrală, cât și de cea periferică a Ministerului Instrucțiunii; aici vom prezenta ideile sale referitoare la organizarea centrală, celelalte urmând să fie expuse la capitolele respective.

Punându-și problema misiunii Ministerului de Instrucție, el fixează pentru acest departament cele trei teme mari ale unei politici culturale complete: politica educației, politica creației și a propagării culturii.

Politica educației el o concepe mai cuprinzătoare decât decretul-lege, căci cere o educație a întregului popor, propunând în acest scop organizarea *școlilor superioare țărănești și a universităților populare*.

În ce privește politica *creației* culturale, P. Andrei propune ca la direcția culturii să se organizeze două secții în acest scop: a) secția cercetărilor științifice și b) secția artelor.

Secția cercetărilor științifice și a publicațiilor va încuraja creația științifică prin ajutorarea institutelor de cercetare, a laboratoarelor, precum și prin editarea de lucrări științifice cercetate în prealabil de o comisie de publicații care își va da avizul asupra manuscriselor prezentate.

Secția artelor, de care va depinde învățământul artistic în ceea ce privește directivele tehnice, artistice, va cuprinde în plus: muzeele, teatrele și operele, precum și comisia monumentelor istorice.

1. Cf. *Instrucția publică*, p. 3. Cf. și „Politica culturală a noului stat român” (în D. Gusti, *Un an de activitate...*).

Pentru *propagarea* culturii, P. Andrei prevede, tot la direcția culturii poporului, serviciul propagandei, cuprinzând : cinematograful, radioul, căminele culturale și casele de citire, educația fizică și turismul.

Consecvent acestei concepții largi despre politica culturii, el cere ca Ministerul de Instrucție să poarte o titulatură corespunzătoare ; el propune ca acest departament să se intituleze *Ministerul Culturii și Educației Naționale*.

P. Andrei examinează și problema organizării centrale a politicii culturii din punct de vedere administrativ. Partizan al unității de directive, el se afirmă susținător al ideii de *descentralizare*, propunând o „reală descentralizare a funcțiilor, ministerul păstrându-și dreptul de a da directive generale și de a formula principiul a căror executare se va urmări cu rigurozitate”¹.

Pentru ca Ministerul Educației și Culturii să-și poată împlini rolul, P. Andrei propune două feluri de organe : *organe pedagogice* și *organe pur administrative*. Ca organe pedagogice, prevede Consiliul pedagogic central, Oficiul central de studii și statistică, Consiliul inspectorilor generali și Consiliul permanent. În ceea ce privește organizarea pur administrativă a ministerului, el cere o grupare a direcțiilor și o transformare a tuturor serviciilor după principiul economiei și al colaborării factorului *politic* cu cel care reprezintă *experiența* și *competența* pentru realizarea politicii culturale.

M. Vulcănescu. A publicat sub titlul de „referat general” studiul *Reorganizarea Ministerului de Instrucție Publică, Culte și Arte și transformarea lui într-un Minister al Culturii Naționale* (în D. Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucției...*, pp. 1039-1125). Fără să aducă o concepție nouă privitoare la reorganizarea ministerului, lucrând în cadrul concepției prof. D. Gusti, M. Vulcănescu are meritul de a fi expus cu o ageră minuțiozitate și pătrundere *pozițiile* de politică culturală privitoare la *legislația actuală* și *principiile* ei generale, gruparea direcțiilor din minister, locul culturii poporului și al ramurilor de învățământ, organizarea controlului, oficiul de studii și documentare etc.

M. Bantaș. Profesor și fost inspector-șef al învățământului, prezintă, sub titlul *Câteva propuneri cu privire la organizarea Ministerului Instrucțiunii* (1935), măsuri pentru realizarea *descentralizării*, trecându-se inspectoratelor regionale (servicii de învățământ locale) atribuțiile foștilor directori ministeriali și ale directorilor de școli : parte din atribuțiile inspectoratelor și revizoratelor (concedii până la o lună, control, pedeapsa observației etc.).

Din examinarea concepției gânditorilor români și a oamenilor de școală cu privire la organizarea centrală a Ministerului de Instrucție, putem conchide :

a) La toți apare preocuparea de a concepe vechiul Minister al Instrucției ca Minister nou – al Educației, al Instrucției și Educației, al Culturii Naționale sau al Educației și Culturii Naționale. Sunt deci indicii că noul spirit al pedagogiei găsește înțelegere și câștigă aderenți.

b) Cei mai mulți dintre gânditorii înfățișați înclină pentru o limitare a rolului factorului politic prin recunoașterea dreptului de amestec, în conducerea școlilor și a culturii, al celor care reprezintă *competența*, chemați să constituie *consilii* educative sau *comisii* de

1. *Ibidem*.

consultare. Perseverența cu care de aproape douăzeci de ani se discută și se propune această idee a făcut pe autorul decretului-lege din noiembrie 1936 s-o accepte.

Ar rămâne acum de văzut dacă instituțiile chemate s-o concretizeze vor fi organizate și puse în condiția de a putea lucra și fi de folos.

c) Aproape la toți găsim revenirea ca laitmotiv a ideii eliminării politicii din școală ; de asemenea, la câțiva apare cererea pentru realizarea unei descentralizări mari ; iar la unii, ideea unui centralism în spirit francez.

*B. ORGANIZAREA INSTITUȚIONALĂ
A CULTURII*

Introducere

Organizarea culturii ca urmare firească a acțiunii culturale a statului a avut nevoie de un organ de realizare. În acest scop, statele moderne și-au creat un întreg aparat, pe care l-am numit *aparatură culturală statală*. În cadrul său, creierul, centrul director suprem – comparabil întru totul cu Marele Stat Major al armatelor moderne – îl constituie (dacă întrebuițăm titulatura care s-a dovedit a fi cea mai justă) Ministerul Culturii Naționale ; și organizarea lui am cercetat-o în capitolul anterior. Dar e în felul de a fi al tuturor organelor centrale, și prin urmare și al Ministerului Culturii Naționale, să constituie numai centre de inițiativă care dau directive și impulsuri primordiale mișcării – fără ca ele să poată însă să ia contact direct cu realitatea, în actul final al execuției. Partea a doua a acelui ansamblu care se numește *politică culturală* trebuie să fie preluată de organe subordonate centrului : de instituțiile culturale. Ele trebuie să se desfășoare pe teren întocmai ca unitățile unei armate și să prindă în rețeaua lor țara întreagă, într-o serie de operații care primesc numele global de *execuție*. Studiul acestor organe subordonate, prin care Ministerul Culturii Naționale ia contact cu realitatea umană a unei țări, cu scopul transformării ei din punct de vedere cultural, va forma deci, sub dublul aspect al modalității lor de *organizare* și al *capacității* lor de *acțiune*, obiectul de cercetare al acestui capitol. Diviziunile lui vor corespunde celor trei mari teme ale acțiunii de culturalizare pornite de stat : 1. Instituțiile de *educație*. 2. Instituțiile de organizare ale *creației culturale*. 3. Instituțiile pentru *propagarea* culturii.

Interesul specific al acestui capitol rezidă în *întâlnirea cu concretul*. Aici se întâlnesc trimișii (acesta e sensul etimologic al cuvântului *apostol* – (l. gr. ἀποστολόσ) Statului cu Națiunea în toate ipostazele ei – țărănească sau orășenească –, pregătindu-se pentru una dintre multiplele profesii în care se divide munca socială, arătând gradul ei de inteligență și capacitatea de efortare conștientă. Aici colaborează apostolii culturii cu fiii neamului pentru construirea destinului lor și a destinului țării. Aici e punctul de intersecție unde, din întâlnirea acestor două forțe, se aprinde scânteia care dă viață, durată și profil instituțiilor preconizate de minister. Aici ordinul scris se întrupează și începe să trăiască datorită suflului pe care îl aduc atât cei care aruncă sămânța culturii, cât și cei care o primesc.

Capitolul I

Instituțiile de educație

Educația e un fenomen *originar*, „*ein Urphaenomen*”, cum o consideră A. Liebert¹. Copilul, descinzând din natură, ar duce o viață liberă, orientată de instincte ; dar în calea manifestărilor lui impulsive iese adultul, împins de sentimentul *originar* al răspunderii, ca să ocrotească viața „noului oaspete al lumii”, să-i ordoneze existența, să-l cultive.

Această activitate *eternă* – a celor mari de a-i educa pe cei mici – a determinat în istoria omenirii realizările sociale denumite *institute de educație*.

De la statornicirea statului ca *factor de educație*, prin Convenția franceză și Napoleon I, istoria instituțiilor educative ale statelor moderne numără trei momente. *Primul* : crearea școlii – instituție educativă foarte veche, dar *nouă* ca instituție de *stat* ; ea datează de la Convenția franceză, care a arătat un mare interes chestiunilor școlare, proclamând principiul obligativității și gratuității învățământului primar și organizând învățământul secundar și superior de stat.

Al doilea : crearea școlii pentru *adulți*. La originea acestei școli stă nu atât ideea luminării poporului din secolul al XVIII-lea, cât mișcarea socialistă a veacului al XIX-lea, care vedea în știință o armă de eliberare, capabilă să ușureze viața grea a clasei muncitorești. Combătută la origine de stat și considerată subversivă, ideea acestei școli a fost apoi preluată de diferite state europene, constituind începutul unei ere noi în acțiunea de culturalizare a poporului².

Al treilea : întemeierea *asociațiilor și instituțiilor* pentru educația *extrașcolară a tineretului universitar și secundar*. Acest moment se produce către sfârșitul secolului al XIX-lea, pentru a atinge forme bogate în epoca noastră.

Acest scurt istoric e de natură să ne arate că, într-adevăr, grupele de instituții educative contemporane erau constituite încă dinainte de războiul mondial, că după război nu asistăm decât la organizarea lor în diferite state, la înmulțirea și desăvârșirea lor.

α) Școala

Drumul direct și vechi al influenței educative asupra indivizilor și popoarelor este școala. Răsărită din sentimentul *răspunderii* față de progenitura umană și impusă de conștiința necesității cultivării tineretului prin elemente calificate, școala a fost pentru diferiți factori care au făcut în istorie politica culturii – de la particulari și până la statele

1. Cf. A. Liebert, *Philosophie des Unterrichts*, Berlin, 1935.

2. Cf. Șt. Bărsănescu, *op.cit.*, pp. 220-221.

moderne – instrumentul educativ principal. Prin ea s-a realizat și se împlinește de veacuri promovarea forțelor din ființa individuală, transferarea tablei valorilor obiective în subiectul tânăr și, prin aceasta, transportarea prin veacuri, de la o generație la alta, a darurilor spiritului : a științei și filosofiei, a artei și poeziei, a moralei și religiei. Astfel, școala a împlinit rolul de organ principal atât pentru politica educației, cât și pentru politica propagării culturii.

Școala poate fi privită din două puncte de vedere : după natura ei *eternă* și după condiția ei în *istorie*.

După natura ei *eternă*, școala înseamnă, mai presus de timp și spațiu, prezența concretă, reală a două elemente : educatorul și copilul. Primul, din voința de a *forma* ; al doilea, din dorința sau aspirația către o anumită *formă*. Toate actele ei emană permanent și precis din *intenția pedagogică* : asimilarea și trăirea valorilor culturii. Numai cu această condiție școala își împlinește sensul ei etern. Totodată, specificitatea intenției pedagogice dă unui *loc* caracterul de *școală*, după cum absența ei face ca, cel puțin din punct de vedere teoretic, acel loc să înceteze de a mai fi școală.

Ca orice idee, școala se realizează în concret în *istorie*. În cursul istoriei, școala se multiplică, se diferențiază și variază, supunându-se necesităților vremurilor și oamenilor.

Conștiința clară a acestei diferențieri a școlii apare, de exemplu, la Napoleon. Marele împărat francez voia să organizeze școala țării sale pentru a corespunde nevoilor statului. El dorea ca liceele să-i procure ofițeri și funcționari ; universitatea : funcționarii superiori ; institutele de cercetare să fie utile dezvoltării culturale și economice a țării. El a cerut de aceea monopolul statal al învățământului – fapt politic realizat și al cărui destin în liberalism, democrație și statele autoritare l-am examinat mai sus, cu ocazia cercetării politicii în Constituție.

În vederea înțelegerii structurii școlii românești, e necesar să prevenim pe cititor asupra diferențierii școlii în principalele tipuri recente de societăți.

1. Societatea *liberală*, creată de Revoluție și consolidată de Napoleon, păstrează diferențierea în școală *primară, secundară și superioară*, ultima divizată la rândul ei în universitate și învățământul profesional superior (de exemplu, Ecole polytechnique). Raportul dintre aceste școli e conceput ierarhic, fiecare fiind o treaptă conform doctrinei liberale a posibilității nelimitate pentru oricine de a escalada treptele sociale, de a parveni, de oriunde ar porni, până în vârful piramidei sociale. Diferitele școli nu constituie întreguri autonome, ci există numai în funcție de treapta superioară, având în fond rost numai pentru cei care continuau studiile în școala imediat superioară, lăsând în schimb „neisprăviți” pe cei ce se mulțumeau cu absolvirea unui singur ciclu școlar.

2. Societatea *democratică* a adus unele schimbări. Necesitățile diviziunii sociale a muncii moderne, impunând perfecționarea și completarea (printr-o diferențiere mai complexă) a cadrului școlar napoleonian, au provocat dezvoltarea învățământului profesional inferior. În același timp însă, constatându-se că principiul liberal al parvenirii nu funcționează decât pentru un număr foarte restrâns de școlari – pentru cei avuți –, restul rămânând fie în categoria socială de origine, fie într-una intermediară, se începe o acțiune de sprijinire a elementelor capabile prin burse, internate, scutiri de taxe etc.

3. Aceste două tendințe se cristalizează conștient și programatic în organizarea școlară în statele autoritare, care aduc în plus constituirea unor cicluri școlare autonome. Negând în modul cel mai hotărât posibil liberalismul, căruia i se opune organizarea

corporativă, școlile din aceste state pregătesc pentru profesii precis determinate și constituie *întreguri* autonome, garantând astfel tinerilor atât posibilitatea de a parcurge toată scala școlară, cât și posibilitatea de oprire la un moment dat fără riscul de a rămâne pregătit numai fragmentar și de a fi deci *inutilizabil, neisprăvit*, atât pentru societate, cât și pentru sine însuși.

În expunerea de mai jos urmând să examinăm aceste tipuri de școli în care s-a divizat școala *originară*, se pune întrebarea : cum se împart școlile ?

Răspunsul¹ ni-l dă însăși funcția *socială* a școlii, privită din punct de vedere istoric : 1. de o parte, școala primară, care dă într-un număr egal de ani aceeași pregătire tuturor fiilor unui popor ca să-i unifice, să-i omogenizeze sufletește printr-un fond spiritual comun ; 2. de alta, școala secundară și cea superioară, care dau pregătire pentru împlinirea tuturor muncilor între care se divide activitatea *calificată* a unei națiuni. Aceste două tipuri de școli le vom cerceta succesiv.

Din cele două puncte de vedere – al școlii *eterne* și al școlii adaptate condițiilor istorice –, vom judeca organizarea școlară română, ca primul instrument de execuție al politicii educative statale.

§. Școala primară

Izvoare² :

Legea învățământului primar al statului, București, 1934.

„Lege pentru învățământul primar al statului din 1924” (în P. Negulescu, Ion Dumitrescu etc., *Codul învățământului*, București, 1929).

„Regulamentul legii învățământului primar al statului din 1924” (*ibidem*).

Bibliografie :

Datin, S.I. Fr., „Die Pädagogik Frankreichs 1900-1930” (în *Hdb. der Erzw. B. 3. Zweiter Teil*, pp. 93-134).

Eckhardt, K., „Die Grundschule” (în H. Nohl și L. Pallat, *Hdb. d. P.*, vol. IV, pp. 91-104).

Eggersdorfer, Fr. X., *Das Ziel der Erziehung mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulbildung*, München, 1925.

Fischer, A., *Der Geist der Grundschulbildung*, Päd. Zbl., 1926, pp. 241 și urm.

Kaestner, Paul, „Die Volksschule” (în H. Nohl și L. Pallat, *Hdb. d. P.*, vol. IV, pp. 105-135).

Krieck, E., *Nationalpolitische Erziehung*, Leipzig, 1932.

Mannhardt, prof. dr. I.W., *Hochschulrevolution*, Hamburg, 1933.

* * * *Plans d'études et programmes des écoles primaires élémentaires et instructions du 20 Juin 1923*, Paris.

* * * *Regio Decreto 26 Aprile 1928. Approvazione del regolamento generale sui servizi delle istruzione elementare.*

* * * *La Scolarité obligatoire et sa prolongation*, Geneva, 1934.

Weigl, Fr., Battista, dr. L., Raederscheidt, J. Schmitt, *Die Volksschule*, München, 1931.

1. Chestiunea are o importanță care nu ne scapă : ne dăm seama de ce mare interes ar fi să studiem problema *diviziunii* școlii – fie *istoric*, fie *teoretic* ; totuși, în vederea urmăririi fără abateri derutante a subiectului, ne limităm să indicăm aici numai un punct de vedere : punctul nostru propriu de diviziune a școlilor.
2. Folosim ca izvoare și studiile gânditorilor români ; ele se vor indica pentru fiecare în parte, o dată cu examinarea concepției lor.

Instituția de care avem datoria să ne preocupăm mai întâi este școala primară, atât pentru că ea este baza tuturor celorlalte școli, cât și pentru că e școala *poporului în uniformă, obligatorie și gratuită* pentru tot tineretul.

Pentru multe spirite, ea se înfățișează ca o instituție cu un contur bine precizat și definitiv, care n-are nevoie de adaos. Fiind considerată școala cea mai elementară, a celor mai simple noțiuni, se crede că organizarea ei nu ar necesita o problemă mai complexă. Totuși, în perioada postbelică, ea a înregistrat pe nesimțite o evoluție interesantă, suferind modificări esențiale care înseamnă o schimbare de scopuri și de organizare; ea nu mai e azi nicăieri școala primară dinaintea războiului. Acest fapt impune celui ce o examinează ca organ al politicii educației discuția a trei probleme:

1. Care e concepția nouă a rostului ei?
2. Cum o organizează legiuitorul român?
3. Cum ar dori să-o vadă gânditorii români?

1. a) Școala primară antebelică era o școală *unitară, comună* pentru toți – *eine gemeine Schule*. Ea prevedea pentru toți elevii, fără deosebire, un învățământ care să dea un quantum *egal* de cunoștințe după *aceleași* metode și în *aceiași* interval de timp. Concepută astfel, ea se inspira din gândirea democratică iacobină, care vedea în fiecare individ un *atom social* cu dreptul de a se bucura de egalitate de tratament chiar în materie de școală. Dacă n-ar fi procedat astfel, dacă ea ar fi făcut distincție după tipurile de școlari, ar fi produs – pentru spiritul vremii – o gravă desconsiderare a unui principiu pentru care Occidentul luptase sângerând.

După război, școala primară se dezvoltă sub influența *neoliberalismului*. Acum ea înțelege să păstreze ca punct de plecare ideea egalității, oferind tuturor șanse de dezvoltare; dar vine cu ideea nouă că fiecare are dreptul la o cultură după *măsura* lui, că oricare are dreptul nu la un minimum necesar, ci la *maximum* pentru care e *apt*. Spre a da satisfacție acestui principiu, legislațiile școlare și pedagogii au organizat în cadrul școlii primare o serie de instituții adaptate la capacitatea și tipul școlărilor: clase pentru școlarii *bine dotați*, clase de *stimulare* sau de ajutor și clase de *lichidare* și au prevăzut chiar în legi norme de selecționare a elevilor după aptitudini.

Legea școlii primare germane din 28 aprilie 1920, publicată în *Reichsgezetztblatt*, 1920, p. 851:

Art. 1, al. 2. Clasele școlii primare fundamentale trebuie să asigure pregătirea culturală suficientă pentru intrarea nemijlocită în o școală secundară sau medie. În *clasele auxiliare ale școlii* (Hilfsschulklassen), *această dispoziție nu-și găsește aplicare*.

Legea școlii primare germane din 18 aprilie 1925 (*Reichsgezetztblatt*, 1925, p. 49):

Programa școlii primare fundamentale cuprinde 4 ani de clasă.

În cazuri speciale, școlarii *excepțional dotați*, după audierea învățătorului, cu aprobarea autorității școlare de control, vor fi admiși după al treilea an de școală primară să fie primiți într-o școală secundară sau medie.

În „Richtlinien” din 18 ianuarie 1926, pentru realizarea legii de mai sus, se prevăd instrucțiuni în vederea stabilirii calității de „dotat special” (*Reichsministerialblatt*, 1926, p. 38):

Art. 4. Prin copii excepțional de bine dotați se înțeleg acei școlari și acele școlărițe a căror dotare spirituală și fizică și a căror capacitate școlară se prezintă astfel încât ei pot ține pasul, fără încordarea forțelor, în învățământul din o clasă mai înaltă cu școlarii buni.

Pe temeiul acestor noi concepții despre școala primară, s-au creat în Germania : *Förderklassen*, *Abschlussklassen*, *Hilfsklassen* și *Begabtenklassen*. Totodată, elevilor buni de la școala primară, care au absolvit 7 ani, li s-a deschis o școală nouă secundară de 6 clase : *Die Aufbauschule*.

Dacă facem o comparație între școala primară dinainte de război, care era comună, și cea de azi, care tinde să fie cât mai suplă, ne putem da seama de greșeala credinței vechi că, oferind o școală egală pentru toți, s-ar satisface dorința de egalitate și principiul democrației. În realitate, școala aceasta, considerată ca o eliberare de privilegiu, exercita și ea o tiranie, silind pe unii școlari să facă mai mult decât puteau sau mai puțin decât ar fi fost în stare ; ea ori reducea învățământul la un nivel scăzut, după măsura celor slabi, anchilozând astfel puterea creatoare a celor dotați, ori era concepută după nivelul celor înzestrați și astfel nu putea fi de folos decât unui număr restrâns. De aceea credem că noua concepție a școlii primare este mult mai avansată din punct de vedere moral și național față de cea veche.

b) Școala primară veche era *intelectualistă* : o școală a cărții, preocupată pe planul întâi de dezvoltarea intelectuală prin asimilarea mecanică de cunoștințe. Pentru conducătorii ei, *dogma iluministă* era considerată o valoare absolută : elevii erau judecați după ceea ce știau, iar profesorii, după ceea ce puteau preda.

După război, școala primară a evoluat pentru a deveni o *instituție de educație*. Acum ea este înțeleasă ca „*Lebens- und Bildungsstätte*”, cu dubla chemare : a *formării individului* și a *realizării poporului* ca tot. Desfacerea de raționalismul școlar și de materialismul didactic, transformarea interioară a elevului, formarea *totală* – iată principiile ei dominante. Acum, în locul unei evaluări a asimilării materiei de învățământ, interveni preocuparea pentru *prelucrarea proprie* și vie a ideilor ; în locul unei formări parțiale a omului – numai pe latura intelectuală –, interveni grija pentru o dezvoltare *totală* a tuturor virtualităților și aptitudinilor ; în locul unei școli în care accentul învățământului să cadă pe *memorizare*, interveni preocuparea de o *trăire* a ideilor.

Programele **germane** din 28 aprilie 1923 (*Reichsministerialblatt*, 1923, p. 298) formulau astfel scopul și organizarea școlii din punctul de vedere al ideologiei celei noi :

Art. 2. Acești 4 ani școlari au un scop propriu și un domeniu unitar de muncă. Scopul lor e dezvoltarea treptată a forțelor copilului prin conducerea de la joc și mișcare la voința morală pentru munca ce se desfășoară în cadrul comunității școlare.

În **Prusia**, ordinul circular din 16 martie 1921 (*Zentralblatt*, p. 185) dispunea :

Școala primară, ca școală comună pentru toți copiii din primii patru ani școlari, are datoria de a da copiilor care o frecventează o cultură fundamentală... Ea trebuie de aceea să trezească toate forțele spirituale și fizice ale copiilor, să le dezvolte și să-i înarmeze cu cunoștințele și aptitudinile indispensabile ca bază pentru orice fel de cultură mai înaltă.

În întregul învățământ al școlii primare trebuie să se aducă la îndeplinire principiul că materiile de cunoștințe și dexteritățile nu trebuie numai asimilate ca ceva extern, ci, pe cât e posibil, tot ceea ce copiii învață să fie trăit de ei în interior și câștigat prin activitate proprie.

Alegerea materiilor de învățământ e determinată în primul rând de o concepție și de nevoia de creștere spirituală și în al doilea rând de importanța pentru viață.

Italia. În Italia, accentul activității școlii primare se deplasează de la instrucție la educație prin reforma lui Gentile. Acolo, școlii primare i se cere să stea strâns legată cu simțirea,

experiențele, năzuințele, deprinderile, limba și sufletul poporului și să-l lege pe școlar din punct de vedere religios și poetic de formele demne de respect ale realităților italiene¹.

Franța : dispozițiile ministeriale din 23.II.1923 cer ca școlarii să fie îndrumați spre muncă serioasă, să nu li se încarce memoria cu o știință de vorbe, să se cultive multilateral².

c) Înainte de război, școala primară, deși legiuitorul îi fixase un rol independent – acela de a da o cultură unitară tuturor copiilor țării –, pierduse din vedere acest caracter, practica făcând din ea o școală pregătitoare pentru intrarea elevilor în învățământul secundar. În felul acesta, ea fu sustrasă de la prima și veritabila ei destinație, de a fi o școală cu funcție proprie, și deveni o anexă a altor școli. Încetă de a mai fi apreciată după adevăratul ei scop, își pierde însemnătatea proprie în conștiința cetățenilor și deveni o școală subordonată celei secundare și reglementată „*von oben*”.

După război, politica culturii îi consacră mai multă atenție, căutând să facă din ea o școală *de sine stătătoare*, cu un rost și un ideal proprii. Acum se manifestă tendința ca școala primară să nu mai fie considerată ca anexă a școlii secundare, ci ca o instituție cu o destinație bine precizată : să dea tineretului o cultură fundamentală care să-l formeze pentru o vedere de ansamblu a lumii, pentru o simțire, o gândire și acțiune etice și religioase, naționale și sociale. Pentru realizarea acestui plan mai larg de educație, s-a simțit nevoia unei sporiri a anilor de studii, a unei amplificări a programelor de învățământ și a folosirii unei metode noi, încadrată într-o altă concepție de educație.

Germania. Cursul primar s-a prelungit de la 7 la 8 ani, iar recent la 9 ani, putându-se continua apoi în școlile complementare (*Fortbildungsschule*), școli de ucenici (*Gewerbliche Fortbildungsschule*), școlile industriale, comerciale, fiecare cu trei ani de cursuri pentru elevii de la 14 la 17 ani.

Franța. Peste cursul primar de 6 ani – fixat prin legea din 1882, rămasă nemodificată (de la 6 la 8 ani – curs elementar ; 8-10 ani – curs mijlociu ; 10-12 ani – curs superior) se suprapun : cursurile profesionale obligatorii și cursurile complementare, ambele de câte 3 ani, de la 12 la 15 ani ; școala primară superioară, cu 5 secții, și școlile profesionale industriale, agricole, comerciale, tehnice, de menaj. Aceste cursuri introduse în 1919 prin legea Astier înseamnă o extindere a școlarității, deoarece ele sunt obligatorii.

Anglia. Peste cursul primar de la 5 la 14 ani (legea din 1900) se suprapun (prin legea din 1918) cursurile complementare de la 14 la 16 ani, iar prin Education Consolidation Act (1921) se dă autorităților locale dreptul de prelungire a obligativității cursului primar până la 15 ani.

Polonia. Școala primară, care sub ruși avea patru ani, durează acum 7 ani (de la 7 la 14 ani) ; peste ea se suprapun școlile agricole primare de 1, 2 și 3 ani, școli agricole medii, școli de meserii, școli industriale, școli tehnice inferioare și institute comerciale, toate de câte trei ani, și școli normale de 5 ani.

Belgia. Până la războiul mondial avea, ca și Franța, o școală primară de șase ani cu trei „cursuri” ; în 1920 s-a prelungit cu doi ani obligativitatea școlară prin „legea organică” din 14.VIII.1928.

Datele expuse până aici privesc școala primară în statele democratice ; ținem să facem această mențiune, deoarece în statele *autoritare*, în Rusia și Germania cu deosebire, ea

-
1. Reforma școlii primare italiene a făcut-o în cea mai mare parte Lombardo-Radice, ca director general al școlii primare.
 2. Datin, Fr. S.I., *op.cit.*, p. 127.

a primit noi misiuni. În cadrul lor, această școală fu chemată să facă nu numai operă educativă, ci operă educativă într-un anumit *spirit* : în *spirit național-socialist* în Germania, *comunist* în Rusia ; apoi, raza de lucru a învățătorului să iasă din cadrul pereților clasei pentru a se întinde și cuprinde tot satul, influențând *dezvoltarea tineretului* în același spirit, organizând pentru el instituții educative (cămine, case de citire, reuniuni, sport etc.) și cuprinzând în sfera sa de lucru *țărănimea și muncitorimea* cu munca, viața și cultura lor. Școala primară devine astfel o *academie* a satului ; învățătorul : un apostol¹.

Rusia : „Institutorul timpurilor noi, declară G.U.S., pe lângă cultura generală și didactică, trebuie să posede cinci calități proprii doctrinei sovietice. El trebuie să fie :

1. Un *colectivist*, adică un om care simte ceea ce înseamnă construcția socialismului, care să știe care sunt forțele și să înțeleagă ce rol au să joace organizarea și conștiința maselor în această operă, *care participă la viața maselor* ;
2. Un *organizator*, un „ghid” capabil să orienteze activitatea maselor laborioase în chestiuni de revoluție culturală ;
3. Un *pionier al educației comuniste* a copiilor și tinerilor, un om care înțelege nu numai să organizeze studiile, ci munca și viața copiilor, să lucreze cu copiii, să dezvolte mișcarea comunistă începând cu copiii ;
4. Un om cu larg orizont politehnic, impregnat de *cultura muncii*, instruit în chestii de industrie și de agricultură, apt să pună pe picior în cutare dată educația politehnică a noii generații ;
5. Un om capabil să învețe din cărți și realitate, prin excursii și prin T.F.F., prin cinema și corespondență, ca să nu rămână nicidecum în urma vieții”².

Germania : „Cercul obligațiilor învățătorului și educatorului din statul național-socialist depășește învățământul și cultivarea obiectivă și tradiționalele chestiuni școlare. Probleme variate și noi se pun azi lumii educatorilor, de pildă grija de tineret, munca poporului, căminele școlare rurale și cabanele tineretului, sportul militar, excursiile ; organizarea serbărilor școlare și a zilei tinerimii țării, participarea la munca de cultivare cosmologică și specială a «N.S. Lehrerbundes», în grupe speciale și în tabere, participarea la viața camaraderească a asociației învățătorilor național-socialiști, vizitarea de instituții publice ale N.S.D.A.P., interesul pentru munca de cultivare a poporului, pentru publicistica și presa lui ; încurajarea operei de caritate și de ajutor de iarnă, ajutorarea asociației de apărare aeriană a statului etc.”³.

Evident că toate aceste noi datorii nu constituie – cum remarcă P. Westhoff –, pentru Germania – decât o listă de activități din care fiecare învățător își poate alege un număr corespunzător forțelor normale ale unui om, menținându-se însă întotdeauna în starea sufletească de a se consacra pentru oricare din ele ; ceea ce înseamnă că sufletul lui trebuie să rămână mereu deschis sugestiilor atmosferei național-socialiste.

În rezumat deci, școala primară a înregistrat o evoluție pe patru planuri :

1. În liberalism, școala e *comună* ; în *democrație* și statele autoritare : școală cu clase speciale după aptitudini.

-
1. Cf. E. Dévaud, *La Pédagogie scolaire*, pp. 24-38 ; P. Westhoff, „Aus Schulgestaltung und Schulverwaltung” (*Bild. u. Erz.*, 1936, H. 5, pp. 333-340) ; H. Wenke, „Die pädagogische Lage in Deutschland” (*Die Erz.*, 1936, H. 10-11, pp. 483-489), 1935, și pp. 405-416, 1936.
 2. Cf. E. Dévaud, *op.cit.*, p. 27.
 3. Cf. P. Westhoff, *op.cit.*, p. 334.

2. În liberalism : școala *intelectualistă* ; în democrație : școală *de educație* ; în statele totalitare : școală cu educație făcută numai *într-un spirit determinat de sistemul politic*.

3. În liberalism și democrație¹ : școală cu activitate limitată în educația copiilor ; în statele autoritare : școală cu preocupări educative pentru *întreaga lume a satelor*.

4. În liberalism : școală de cultură *elementară* ; în democrațiile postbelice : tendința spre școală de cultură *fundamentală* ; în statele totalitare : școală de cultură fundamentală specifică lumii politice căreia îi este destinată.

2. După acest excurs, în care am prezentat concepția epocii noastre despre școala primară, să ne întoarcem la școala primară *română* spre a vedea modul în care ea este organizată de legi și spre a cunoaște astfel concepția ei de bază.

Legea noastră pentru învățământul primar a intrat în vigoare în 1924, înlocuind vechea lege a învățământului primar și normal din 1896 (publicată în Monitorul Oficial nr. 24 din 30 aprilie 1896). De atunci și până azi, ea a suferit modificări neînsemnate : la 10 august 1929, 7 martie 1932, 22 aprilie 1932, 18 mai 1932 și 5 iulie 1934. În expunerea ce urmează, ne vom referi la textul ultim al legii (1934).

La prima vedere, autorul legii noastre face impresia că ține pasul cu realizările altor state. El se preocupă atât de problema *educației* copiilor în general, cât și de aceea a copiilor care se abat de la normal, dând astfel satisfacție principiilor neoliberaliste, legiferează o școală primară menită să facă nu numai o operă de instrucție, dar și de *educație*, cere învățătorului *rol educativ* nu numai în școală, dar și *în sat*. Totuși, forma în care sunt redactate aceste idei noi, cât și scopul acestei școli ne apar susceptibile de obiecții. Aceasta ne face să supunem unui examen critic dispozițiile principale ale legii.

a. Legea învățământul primar din 1924 prevedea școli și clase speciale pentru copii, dând astfel satisfacție concepției neoliberaliste ; totuși, dispozițiile sale priveau numai pe copiii *debili* și *anormali educabili* (cf. art. 102).

Art. 102. Se vor înființa școli sau clase speciale :

1. Pentru copiii întârziți la minte, care au trebuință de metode și procedee speciale pentru instruirea lor ;
2. Pentru copiii slabi, bolnăvicioși sau predispuși la tuberculoză, pentru a putea să beneficieze cât mai mult timp de aer curat ;
3. Pentru copiii cu apucături rele, neasociabili (de ce : *neasociabili* și nu *asociabili* sau *nesociabili* ?) sau vicioși spre a li se da îndrumarea morală specială necesită de starea lor și a se evita contagiunea morală a celorlalți copii ;
4. Pentru copiii orbi și surdo-muți, spre a li se da putința să fie instruiți și educați.

E drept că prin modificarea legii din 5 iulie 1934 se aduce o corectare a acestui articol, care sporește cu alineatul 5, după care „se pot înființa clase speciale pentru copiii bine înzestrați și școli de experimentare, în condițiunile ce se vor prevedea prin regulament”.

Comparând aceste dispoziții cu concepția nouă despre școală, constatăm o diferență care e spre paguba legii noastre ; ea nu înființează nici *clase de lichidare*, care ar scuti

1. E drept că și în democrații școala nu s-a limitat la grija de copii, ci a cuprins și grija de popor (cum e, de exemplu, cazul școlii primare române sub Spuru Haret) ; totuși, ea nu era o școală dominată de grija totală a cultivării, ci o școală de „sfaturi gospodărești”.

școala de o povară și o piedică a progresului elevilor buni, *nici clase de stimulare*, care ar aduce la nivel pe elevii capabili, dar întârziți cu materia din diferite pricini.

Mai grav e că dispozițiile bune din acest articol se pare că nu s-au aplicat, că multe au rămas literă moartă. Astfel, deși legiuitorul prevede întemeierea de școli pentru copiii întârziți la minte, acestea – pe cât cunoaștem – n-au fost realizate nici până azi ; acei copii continuă și acum să fie instruiți în clase obișnuite, după aceleași metode și manuale ca și toți ceilalți școlari, ceea ce pentru ei constituie un chin, iar pentru învățători o piedică serioasă. Cât privește școlile pentru copiii cu apucături rele și școlile pentru copiii orbi și surdo-muți, acestea – înființate mai de mult din inițiativa filantropică particulară – sunt relativ puține la număr și slab sprijinite. În sfârșit, pentru copiii slabi, bolnăvicioși sau predispuși la tuberculoză nu există școli anume construite, cum se găsesc, de exemplu, în unele orașe din Germania.

b. Legiuitorul român a adoptat concepția nouă, că școala primară nu mai este o școală de instrucție, ci una *de educație*. Această atitudine, care ne face cinste, rezultă atât din art. 55 al legii învățământului normal primar, cât și din expunerea de motive.

Art. 55 : Școlile primare formează al doilea așezământ de educație și instrucție, având de scop a da cultura elementară indispensabilă oricărui cetățean, precum și deprinderi la activitate și cunoștințe cu caracter practic, utilitar, după necesitățile vieții locale, felul de ocupație al locuitorilor și înclinările elevilor.

Expunerea de motive : „Trebuie să se țină seamă la alcătuirea acestor programe că scopul învățământului este educațiunea și că spiritul se educă nu copleșindu-l de cunoștințe numeroase și obscure, ci dându-i un mic număr de idei clare și ordonate, grație cărora el învață să gândească și să judece”¹.

Analizând aceste dispoziții ale legiuitorului român, constatăm cu regret că formularea sa plutește în vag. Legiuitorul vorbește de transformarea școlii primare dintr-o școală a instrucției într-o școală a educației, dar, prin felul redactării art. 55, el dă loc la o serie de dificultăți de înțelegere. El nu lămurește ce a înțeles prin *educație*. A vrut el oare ca, prin generalitatea expresiei, să lase loc liber pentru orice concepție despre educație : în spirit individualist sau social, naționalist sau umanitarist, educație religioasă – creștină sau laică, cu atașarea individului la o concepție despre lume și viață sau nu ?

E drept că legiuitorul, după ce afirmă că scopul învățământului este „educațiunea”, caută să-și precizeze ideea în expunerea de motive ; totuși, și aici e destul de discutabil punctul său de vedere „că spiritul se educă nu copleșindu-l de cunoștințe numeroase și obscure (?), ci dându-i un mic număr de idei clare și ordonate, grație cărora el învață să gândească și să judece”. Spunând aceasta, propunând predarea unui mic număr de idei, el crede că ia atitudine în acord cu pedagogia nouă, contra intelectualismului care cerea o școală a cărții, când de fapt săvârșește o eroare. Pedagogia nouă condamnă intelectualismul, nu pentru că oferea spiritului școlariilor idei, ci pentru că el cerea ca aceste idei să fie asimilate *meccanic*, prin memorizare, fără o trăire și o prelucrare proprii ; pentru că în general el punea accentul pe cunoștințe și erudiția uscată. Pedagogia științifică nu este partizana principiului „să dăm copiilor numai un mic număr de idei”, ci – sub presiunea noilor cerințe spirituale care au determinat sporirea anilor de școală primară – ea înclină mai curând pentru o cultură bogată și trăită intens.

1. Cf. P. Negulescu, Ion Dumitrescu etc., *op.cit.*, p. 57.

Am mai avea de observat că mai departe legiuitorul, deși pare convins de ideea că școala primară trebuie să fie o școală de educație, rămâne totuși la concepția că școala primară e destinată unor scopuri practice ; această atitudine rezultă din textul art. 55 (cf. p. 167).

De aici urmează că autorul legii, în loc să accentueze ideea nouă după care școala primară trebuie să fie o școală de *unificare* a poporului întreg printr-o cultură *fundamentală*, vorbește de o școală primară cu caracter *practic* și distribuitoare a unei culturi *elementare*, care să *varieze* după necesitățile vieții locale și după *felul de ocupație a locuitorilor*. Asemenea dispoziție e criticabilă, pentru că școala primară trebuie să rămână școală de cultură generală, practica apărând în cadrul ei numai ca *explicare* și *aplicare* la lecțiile teoretice. Aici teoreticul e chemat ca în primul rând să îmbogățească cunoașterea și înțelegerea școlărilor.

Cât privește *variația* școlii primare după necesitățile vieții locale, după *felul de ocupație* a locuitorilor, ea e inadmisibilă ; o școală chemată în primul rând să realizeze unificarea națională, legând spiritele copiilor din întreaga țară de același fond de gânduri și aspirații, nu-și poate risipi activitatea oricum.

Desigur că s-ar putea da satisfacție și principiului regionalismului, dar numai ca regulă pentru *exemplificări* și *concretizări*. În acest caz, legiuitorul era dator să facă precizarea necesară, despre variația școlii numai ca *material demonstrativ*, prevenind astfel pe lectorul neavizat al legii și mai ales pe cel care este chemat s-o aplice (învățătorul).

c. Legiuitorul român îmbrățișează în dispozițiile sale și problema raportului școlii primare cu cea secundară ; din nefericire, el săvârșește și aici o eroare primejdioasă : el neglijează să dispună categoric că școala primară e o instituție *de sine stătătoare* ; ba mai mult : în art. 56, al. A și în expunerea de motive, el exprimă tocmai concepția veche și opusă, care consideră școala primară o *anexă* a școlii secundare sau profesionale.

Art. 56. Școala primară cuprinde 7 clase de câte un an fiecare.

A. Primele 4 clase formează temelia celorlalte grade de învățământ. În ele se dau elementele de cultură generală indispensabile elevilor care voiesc să urmeze în școala de un grad mai înalt.

În expunerea de motive găsim același text¹.

Din aceste texte rezultă deci că legiuitorul român vede în școala primară o instituție educativă pregătitoare pentru școala secundară. Această concepție a atras după sine alta : cursul supraprimar – în loc să fie conceput, așa cum este considerat în țările din Apus, ca o continuare firească a cursului primar fundamental și cu menirea de a așeza peste cultura elementară cultura fundamentală – e privit ca un învățământ în care accentul trebuie să cadă pe latura practică.

Art. 56. B. În celelalte trei clase (ale școlii primare de 7 ani) se întărește și se completează cultura generală din cele dintâi patru clase, dându-se în același timp o deosebită dezvoltare învățământului *practic* și *utilitar*.

Programa analitică a acestor trei clase din urmă va varia după natura localității, după felul de ocupație a locuitorilor și după înclinările școlărilor.

1. Cf. Paul Negulescu, I. Dumitrescu, *op.cit.*, p. 56.

În rezumat deci, legiuitorul nostru, care a fost preocupat să adapteze școala primară la noile cerințe, a izbutit numai în parte. Legea învățământului nostru primar privește școala primară ca o școală de *cultură elementară* și variabilă, menită să dea un minimum de cunoștințe, neglijează o selectare a elementelor valoroase, nu prevede organizarea claselor de stimulare și lichidare, recomandă un învățământ *educativ*, dar fără precizări, nu exprimă ferm rolul învățătorului ca educator al poporului și nu dispune ca școala primară să devină în sat o *academie rurală*.

3. Dacă legiuitorul român n-a tradus în viață legea învățământului primar, toate principiile fundamentale ale noii concepții despre școala primară, care a fost atunci atitudinea gânditorilor români față de această problemă? A cunoaște vederile lor, a le descoperi și fixa năzuințele este o lucrare necesară atât pentru că unii din ei au lansat idei, azi încă vii, cât și pentru că alții dovedesc preocupări de o reformă nouă a școlii primare.

S. Mehedinți. Spre sfârșitul războiului mondial (1918), S. Mehedinți a elaborat, în calitate de ministru al Instrucțiunii, o serie de proiecte de legi, din cuprinsul cărora se degajă și o concepție pedagogică a școlii primare. Ea e o continuare și o completare a concepției sale mai largi despre educație (cf. pp. 116-117).

S. Mehedinți preconizează o școală primară care „să pregătească gloata copiilor pentru o viață rurală superioară celei de azi”, propunând în acest scop o schimbare fundamentală a metodei, și deci a programelor și cărților (metoda muncii), și cerând să i se adauge încă doi ani de „școală practică”. Mai departe el dă învățătorului școlii rurale rolul de a face cea dintâi selecție a valorilor. „Să ne spună învățătorul în fiecare sat și fiecare cătun – observă el – care sunt copiii cu o înzestrare deosebită, pe care să-i pregătim pentru o muncă înaltă”¹.

P.P. Negulescu. Profesorul de filosofie de la Universitatea din București e autorul unui studiu de seamă de politică școlară, *Reforma învățământului* (București, 1922), important atât prin considerațiile teoretice asupra școlii, cât și prin proiectele de legi pe care intenționa să le propună Parlamentului ca ministru de Instrucțiune Publică.

În domeniul școlii *primare*, el aduce câteva considerații interesante. Mai întâi, el vede rolul ei într-o operă de unificare a românilor, cu o motivare care își păstrează și astăzi toată valoarea: „Pentru popoarele care, ca al nostru, și-au realizat târziu unitatea, școala singură poate asigura viitorul pe deasupra nemulțumirilor ce urmează mai totdeauna unirii, ca o expresie inevitabilă a deosebirilor sufletești acumulate de veacuri în condițiile de viață anterioară. Aceste nemulțumiri nu pot lua sfârșit decât cu generația pe care o frământă”². Și, mai departe, el reia problema, formulând-o în alți termeni: „Războiul ne-a dat un stat național unitar, în care trebuie să creștem un popor omogen, puternic prin conștiința lui națională, vie și luminată”³.

P.P. Negulescu consideră școala primară o școală de *educație*, observând că în cadrul ei „accentul va cădea pe dezvoltarea forțelor firești ale copiilor, nu pe dobândirea cunoștințelor”.

-
1. Cf. S. Mehedinți, *Școala poporului*, pp. 11-12. (Pentru celelalte lucrări și concepția sa pedagogică, cf. pp. 116-117.)
 2. P.P. Negulescu, *Reforma învățământului*, p. IV.
 3. *Ibidem*, p. XXVIII.

În dorința lui de a feri școala de vicile intelectualismului, profesorul de filosofie cade în extrema cealaltă, cerând școală *practică*: „Accentul (învățământului), observă P.P. Negulescu, va cădea pe dezvoltarea puterilor firești ale copiilor, nu pe dobândirea cunoștințelor. Programele vor fi reduse și li se va da în același timp mai multă elasticitate, ținându-se socoteală de nevoile diferite ale regiunilor țării spre a se pregăti astfel în adevăr adaptarea la condițiile vieții¹. Temelia metodică a învățământului primar va deveni, după principiile școlii muncii, *lucrul manual*; aspectul actual, abstract și teoretic al acestui învățământ va fi înlăturat, dându-i-se o *orientare practică și utilitară* cât mai accentuată”. În acest scop, el cerea introducerea de *atelier școlare, câmpuri de cultură, grădini de legume, pomi fructiferi etc.* ...

P.P. Negulescu mai are meritul de a fi fost printre cei dintâi gânditori români care au înțeles necesitatea învățământului primar *superior*. Preconizând acest curs întregitor de 4 ani, pentru ca absolvenții cursului primar să nu redevină analfabeți, el îl concepe ca un curs chemat să înlesnească elevilor adâncirea cunoștințelor despre patrie, neam și stat. „În câteva ore pe săptămână numai – declară el – copiii vor primi o instrucție teoretică, menită să fixeze și să adâncească cunoștințele dobândite în școala primară începătoare și să-i pregătească în același timp pentru viață din punct de vedere social și politic. Istoria și literatura națională, geografia și organizarea politică a țării, drepturile și datoriile cetățenilor vor fi obiectele de căpetenie, predate firește cât mai concret și mai atrăgător, ale acestui învățământ.”²

Dr. C. Angelescu. E principalul legiuitor postbelic al școlii românești. În situația de ministru al Instrucțiunii Publice – post pe care l-a ocupat mai bine de un deceniu –, el a întocmit cele mai multe din legile noastre școlare, azi în vigoare, a dat cele mai multe dispoziții privitoare la bunul mers al școlii, a făcut cel mai mare număr de numiri în școala și administrația centrală. El poate de aceea revendica cele mai însemnate merite pentru școala românească, după cum tot așa de just el poate să-și asume în cea mai mare măsură și răspunderea stării ei actuale.

Dr. C. Angelescu nu și-a prezentat până acum concepția sa despre școală într-o operă sintetică și de proporții, așa încât cel care vrea să i-o cunoască și s-o adâncească trebuie să folosească discursurile parlamentare, expunerile de motive care au însoțit proiectele sale de legi, diversele articole scrise sub imperiul necesităților de moment; în sfârșit, lucrarea *Activitatea Ministerului de Instrucție pe anii 1922-1926* (București, 1926). Din toată această operă, el se înfățișează mai curând ca un spirit preocupat de *organizare* prin legi, dispoziții și regulamente decât ca un purtător al unei credințe pedagogice; mai mult ca un *om politic*, care reglementează *cadru legal și formal* al școlii, decât ca un teoretician.

Dr. C. Angelescu concepe funcția școlii primare *iluminist, naționalist și democratic*. El o consideră „principalul mijloc pentru ridicarea poporului la lumină”. Adeseori, el folosește în discursurile sale această formulă: școala dă lumină, să dăm poporului lumină; învățătorul e un luminător.

1. *Ibidem*, p. L.

2. *Ibidem*, p. LII.

Un fragment caracteristic :

„Plecând de la noțiunea de întregirea neamului – declară el – obținută cu atâtea sacrificii, cu atâtea jertfe, cere din partea noastră consolidarea țării într-un timp cât se poate mai scurt și într-un mod cât se poate mai radical și ținând seamă și de faptul că consolidarea unui neam și a unei țări se obține, înainte de toate, prin *răspândirea culturii* în părțile cele mai adânci ale poporului și prin chemarea la *lumină* și la viața nouă a elementelor care formează temelia acestei țări, prima reformă pe care am adus-o înaintea Parlamentului a fost „Legea învățământului primar și normal primar”.

Dr. C. Angelescu cere școlii primare să formeze *conștiința națională*. „Școala – spune el – trebuie să provoace pretutindeni o primenire a sufletelor, să trezească conștiința națională la cultură și viață românească, ca să închege unitatea sufletească a tuturor românilor. Numai *luminând* și întărind conștiința națională vom spori puterile de viață și de rezistență ale neamului la toate asalturile din afară și dinlăuntru și vom asigura traiectoria stăpânirii noastre în noile granițe ale Regatului”.

Desigur că epoca noastră și interesele noastre naționale nici nu admit o școală primară care să nu se consacre educației naționale; totuși, sunt necesare aici anumite precizări, pentru ca funcția școlii să nu cadă în extreme primejdioase. E necesar să știm: ce fel de educație națională se recomandă? Una în spiritul secolului al XIX-lea, inspirată de romantismul care ridică în slavă *trecutul*? Sau alta – caracteristică câtorva state noi¹, care înțeleg prin educația națională opera de a ajuta pozitiv marile calități naționale pentru a se afirma? A dorit el oare o educație națională ca operă sintetică de a combate defectele neamului și de a stimula virtuțile? Toate aceste precizări erau necesare, ca astfel învățătoria să dobândească orientări sigure într-o chestiune pe cât de pasionantă, pe atât de sensibilă la exagerări.

Dr. C. Angelescu se afirmă partizanul unei politici școlare în vederea unificării sufletuștii a poporului prin *unificarea școlii primare*. „Cele patru tipuri de școli de altădată, cu tendințe și aspirații deosebite – declară el – trebuie unificate, pentru ca, prin această unificare culturală, să producem unificarea sufletească a întregului neam, îndreptată spre același țel, către aceleași năzuințe, către același ideal.” Astfel, el adoptă principiul formulat mai înainte de P.P. Negulescu – principiu de o valoare incontestabilă – pentru consolidarea spirituală a statului român.

Dr. C. Angelescu dorește o școală primară de 7 ani sub forma adăugirii cursului complementar. Pe acesta el îl concepe ca pe „un învățământ teoretic și aplicat în raport cu *regiunea în care se găsește școala și cu nevoile ei*”. Această idee, foarte prețioasă în ceea ce privește sporirea anilor de studii, el a realizat-o ca ministru sub forma cursului complementar. Am văzut însă mai sus că acest curs supraprimar este destinat mai în toate țările să continue și să adâncească cultura fundamentală începută în școala primară sub formă de cultură elementară, iar nu să fie un învățământ de altă natură: practic sau aplicat.

Înainte de a încheia expunerea succintă a concepției dr. C. Angelescu despre școala primară, e necesar să mai amintim prodigioasa lui activitate în domeniul *construcțiilor școlare*, lupta lui perseverentă pentru *înființarea de școli* și în special de *școli primare* și *dârzenia* cu care se străduiește să sporească numărul membrilor personalului didactic, sprijinind dezideratele legitime ale acestui corp.

1. Cf. Șt. Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, pp. 279-288.

D. Gusti. Profesorul de sociologie de la Universitatea din București examinează problema școlii primare, privind-o din punct de vedere sociologic, în studiile : „Politica culturii și statul cultural” (pp. 473-490), „Politica școlară și culturală a statului” (pp. 491-494) și „Politica școlară în cadrul statului cultural” (pp. 495-512); toate în *Un an de activitate la Ministerul Instrucțiunii, Cultelor și Artelor*, 1934.

D. Gusti cere o școală primară care să nu mai îndepărteze ca până acum pe elev de comunitatea sătească, ci să-l atașeze de viața rurală, trezindu-i conștiința însemnătății rolului său social de țăran. „Trebuie să creăm – observă D. Gusti – un etos nou, să deșteptăm o conștiință și o credință nouă : credința în menirea lui de țăran, conștiința de răspunderea lui de țăran față de satul și de statul din care face parte.”¹

Mai departe, D. Gusti, mânat de dorința de ridicare a satului, propune extinderea sferei de influență a școlii primare. „Școala primară – spune el – va trebui să devină peste tot la țară, fără a-și stânjeni funcționarea, așa cum a urmărit-o și Spiru Haret, un centru de îndrumare socială a satului, sprijinind cooperarea și acțiunea de educare a poporului.”² Acest mod de a vedea al profesorului de la București înseamnă în fond ideea că școala primară trebuie să împlinească atât un rost *propriu*, ca instituție de sine stătătoare, cât și condiția de *focar* de cultură pentru întregul sat.

Împotriva acestei interesante și moderne concepții a profesorului Gusti s-ar putea ridica numai o obiecție : idealul formării țăranului poate fi aplicabil numai unei părți din școala primară românească, numai celei rurale ; are apoi inconvenientul că, preconizând formarea de țărani, este mai mult statică, împiedicând o evoluție firească a elementelor distinse și excepțional dotate spre o comunitate urbană și cauzând astfel o piedică pentru promovarea elementelor rurale valoroase.

P. Andrei. Profesorul de sociologie de la Universitatea din Iași cercetează de asemenea școala primară în lucrarea *Instrucția publică*. Accentuând rolul *creator* al școlii în genere – școala, remarcă profesorul ieșean, nu o putem privi numai ca un mijloc de transmitere a unor valori culturale moștenite din trecut, ci pentru noi ea trebuie să apară și ca un factor principal în procesul de creație a unor noi forme de viață³ –, el cere școlii să pregătească „cetățeni conștienți, care să se poată integra cât mai bine în structura firească a statului românesc”⁴. Cercetând caracterele școlii primare, P. Andrei propune o școală *practică, democratică și regională*. Școala noastră rurală – observă el – trebuie să aibă un caracter agricol, ceea ce înseamnă că toate materiile de învățământ se vor preda în directă legătură cu problemele practice de agricultură (cultura cerealelor, creșterea vitelor, pomicultura, agricultura și horticultura etc.), iar școala urbană trebuie să fie corespunzătoare mediului, având un caracter mai mult comercial și industrial⁵.

Democratică, adică o școală unitară, care oferă tuturor, atât școlărilor rurali, cât și celor urbani, „posibilități egale de cultură, puncte comune de plecare”⁶. El ține să accentueze că democrația nu trebuie considerată decât ca o mai bună garanție pentru

1. D. Gusti, *op.cit.*, p. 484.

2. *Ibidem*, p. 493.

3. Cf. P. Andrei, *op.cit.*, p. 9.

4. *Ibidem*.

5. *Ibidem*, p. 10.

6. *Ibidem*.

selecționarea valorilor, pentru ca apoi procesul de diferențiere și ascensiune socială să se îndeplinească numai după capacitatea fiecăruia.

Rațională, adică adaptată la mediul geografic și economic în care trăiește copilul.

Socotim că, prin școala primară practică și regională, prof. P. Andrei n-a voit să nege caracterul teoretic și unitar al acestei instituții educative, ci a vrut numai să sublinieze necesitatea ca teoreticul să fie neapărat secundat de aplicații practice și de elemente din *mediul școlarului*. Mai credem, de asemenea, că – în afirmația pe care o face (p. 11), că școala sătească nu trebuie să înstrăineze pe țăran de profesia sa obișnuită, nici să-l scoată din clasa sa, ci să-l pregătească tocmai în vederea ei – el înțelege că școala primară trebuie să urmărească, mai presus de idealurile regionale sau de clasă, idealurile generale ale statului și poporului.

§. Școala secundară și superioară

Teoretic, ea e școala care asigură pregătirea pentru împlinirea muncilor între care se divide activitatea *calificată* a unei națiuni. De fapt, aici avem două grupe de școli :

- a) Școlile cu ciclul autonom, care dau absolvenților posibilitatea de a îmbrățișa imediat o profesie ; de exemplu, școala normală de învățători.
- b) Școlile cu *dublu* ciclul – *secundar și superior* ; de exemplu, liceul propriu-zis, care se continuă cu universitatea sau cu școlile profesionale superioare. Începem examinarea acestor școli cu liceul – dintre ele, școala cea mai răspândită și mai cunoscută.

1. Liceul

Izvoare¹ :

Lege pentru învățământul secundar (din 7 mai, 1934), București.

„Lege pentru învățământul secundar” (din 8 mai 1928), Paul Negulescu, Ion Dumitrescu etc., *Codul învățământului*, București, 1929.

Bibliografie :

A. Albert-Petit, „L'enseignement secondaire et supérieur”, *Revue des deux Mondes*, 1933.
 Antonescu, G.G., „Baza pedagogică a organizării învățământului” (*Arh. pt. Șt. și R.S.*, an IV, nr. 6).

Arbousse-Bastide, P., *Pour un humanisme nouveau*, Paris, 1930.

Băncilă, V., „Învățământul secundar” (în D. Gusti, *Un an de activitate...*, pp. 886-901), București, 1934.

Bäumer, G., „L'enseignement en Allemagne”, *Revue de Paris*, septembrie, 1932.

Behrend, F., „Zur Lage des preussischen höh. Schulwesens”, *Monatschr. f. Höh. Schule*, 1933, p. 1.

Bérard, L., Bérard, A., Blondel, M. etc., *La Culture générale en péril*, Paris, 1926.

* * * „La Formation professionnelle du personnel enseignant secondaire” (*Publications du Bureau International d'Education*, nr. 40), Geneva, 1935.

Guillet, L., „L'élite de la jeunesse en 1934”, *Revue des deux Mondes*, 1, VI, 1934.

Hessen, S., „Über Ursprung und Schicksal der europäischen höheren Schulbildung”, *Die Erz.*, 1936, H. 9.

1. Lucrările gânditorilor români asupra liceului, deși sunt tot *izvoare*, se vor indica o dată cu examinarea concepțiilor lor.

- Kautz, H., „Die Stellung des Humanismus in der neuen deutschen Pädagogik”, *Pharus*, 1939, p. 9.
- Kersehensteiner, G., *Aufgabe und Gestaltung der höheren Schulen*, München, 1910.
- Louis, G., „Höhere Schule und Kunde”, *Die Erz.*, 1933, H. 8 și 9; „Die höheren Knabenschulen” (în H. Nohl și L. Pallat, *Hdb. d. P.*, vol. IV).
- Paulsen, Fr., *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, ediția a III-a, 2 vol., Berlin și Leipzig, 1921.
- Pfänder, W., *Die höheren Schulen Englands*, Leipzig, 1933.
- Schümmer, M., *Die höhere Schule in der Krisis*, Hochland, 1931-1933.
- Tilling, M.V., „Höhere Schule und führende Schicht”, *Schule und Evangelium*, 1933, H. 4.
- Weinstock, H., „Die höhere Schule in unserer Zeit”, *Die Erz.*, 1933, H. 4.

Cultura generală, începută sub forma ei elementară în școala primară *de bază*, se continuă, aprofundându-se și extinzându-se, în liceu – instituție care se bucură mai ales de la începutul secolului al XIX-lea, de un deosebit prestigiu între celelalte școli.

Propunându-și să conducă tineretul la o specializare târzie, liceul îl reține și supune influenței culturii generale timp îndelungat, îl înrăurește tocmai în epoca tinereții, în care individul își fixează – după transformările pubertății – conturul individualității sale și îi dă cultura fundamentală. Dată fiind deci importanța acestei școli, găsim firesc interesul pe care i-l acordă legiuitorii din țările de cultură.

În România, legiuitorul a fost după război în mod particular preocupat de problema organizării liceului; aproape toți miniștrii noștri de instrucție au simțit nevoia să-i aducă modificări *esențiale*, privind scopul lui, sau *acesorii*, referitoare doar la chestii de ani școlari, programe etc. Dar și opinia publică poartă interes liceului; reforma acestei instituții a provocat totdeauna un interes mare, mai mare decât cel ce se arată de obicei altor chestii școlare, și a determinat critici, opinii contradictorii și teorii. Situația de imprecizie și de dezorientare cu privire la menirea liceului e tot mai simțită și ea justifică în plus utilitatea studierii lui.

Care sunt caracterele liceului după legislația statelor de cultură și în opera oamenilor de specialitate? Ce concepție despre liceu se degajă din legea învățământului nostru secundar? Care gânditori români au simțit nevoia să reflecteze asupra liceului, să propună planuri de reformă sau să atragă atenția oamenilor de stat asupra reorganizării lui?

1. Liceul se înfățișează ca o școală care în decursul vremii și-a fixat o serie de caractere menite a-l diferenția de toate celelalte instituții educative. Aceste caractere, fiind dobândite succesiv, conform cu variatele aspirații ale epocilor isorice, le vom studia în ordinea apariției lor.

a. Liceul se prezintă mai întâi ca o *școală de selecție* care are drept scop să pregătească tineretul în vederea ocupării posturilor de conducere din stat și societate. *Până la războiul mondial*, caracterul său selectiv rezulta și din faptul că își recruta elevii cu deosebire din clasele cu o bună stare materială: din clasa *aristocrată* și din *burghezie*, singurele în stare să susțină cheltuielile necesare. Liceul era de aceea o școală de clasă, „*eine Standesschule*”, cum îl caracterizează S. Hesse.

Această idee, S. Hesse o redă astfel: „Funcția socială care fu atribuită școlii secundare consistă în selecția îngrijită a păturii conducătoare din viața politică și spirituală. Școala secundară era o *școală de elită* pentru nobilime, moșieri, funcționari înalți și mai

târziu pentru clasa de mijloc. Cine nu făcea această școală rămânea «în popor», afară numai dacă relațiile de familie sau de avere nu-i creau altă poziție în societate”¹.

După război, liceul intră într-o perioadă de decădere. Nevoia de a pregăti elemente multe și noi, care să ocupe locurile devenite vacante în cursul războiului prin pierderea unui mare număr de funcționari, nevoia de cadre noi pentru instituțiile create imediat după război și în plus cerințele democratice, care impuneau sporirea școlilor pentru popor, au avut ca urmare înmulțirea numărului școlilor secundare, care devin filiera principală pentru pregătirea funcționarilor de mai toate categoriile. Toate aceste condiții au determinat o selecție mai indulgentă a elementelor și o scădere a nivelului intelectual. Liceul capătă un caracter de școală primară, pierzându-și marea sa funcție ca școală de selecție a candidaților pentru posturile de conducere.

Această stare de lucruri, producând efecte rele, nu întârzie să determine o reacție. La câțiva ani după război se încearcă o revenire la vechea funcție selectivă a liceului, prin introducerea examenelor de sfârșit de an școlar ; însă, în majoritatea statelor, tot criteriile intelectualiste fură folosite.

În câteva state – cele germane – interveni recent însă un nou mod de selecție : alegerea candidaților nu numai după capacitatea *intelectuală*, dar și după *caracter*, *ținută fizică*, atitudinea de „Führer”, *atașamentul față de popor și stat și capacitatea spirituală*.

Germania. Ministerul de Educație al Reich-ului publică la 27.III.1935 ordinul nr. III.202 (*Reichministerialblatt* 3206/1935), prin care decide că selecția școlarilor, atât la intrarea în liceu, cât și în cursul liceului, trebuie să se facă nu numai din punct de vedere intelectual, ci și din punct de vedere : 1. *corporal*, 2. *spiritual*, 3. *al caracterului*, 4. *al atașării de națiune*, 5. *al calităților speciale*. Dispozițiile privitoare la *fizic* prevăd : eliminarea din liceu a elevilor suferinzi, a celor atinși de boli ereditare și a celor care nu dau atenție culturii corporale și exercițiilor fizice.

Dispozițiile privitoare la *caracter* decid : îndepărtarea din școală a celor ce se dovedesc lipsiți de *voință*, de *răbdare* și de *promptitudine*.

Dispozițiile privitoare la selecționarea din punct de vedere spiritual prevăd : alegerea școlarilor după *gândire*, *fantezie*, *putere de creație*.

Dispozițiile privitoare la selecția elevilor după *legătura sufletească cu nația* hotărăsc : să se înlăture din școli elevii care n-au o *conduită cuviincioasă* față de popor și stat.

Dispozițiile privitoare la *calități speciale* decid : să se selecteze școlarii care probează calități speciale de *conducători*.

Saxonia. Prin ordinul circular „Neue Fassung des Gutachtens für den Übergang von Schulkinderen in höheren Schulen” din 26 noiembrie 1935, se prevede că la trecerea din școala primară în cea secundară se va face un examen sub formă de chestionar privitor la :

1) *Corp* (starea generală a corpului, structura corporală, organele de simț, sistem nervos, ținuta și igiena corpului, mișcări, aptitudini corporale) ;

2) *Caracter* (sentiment și dispoziții afective – năzuințe și promptitudine – temperament, atitudine și prezentare, poziție și comportare în societate ;

3) *Dispoziții și aptitudini spirituale* (1. Dispoziții : gândire, fantezie, capacitate, exprimare, percepție, memorie, natura dotațiunii ; 2. Mod de lucru. 3. Rezultatul muncii).

Bavaria. Ministerul ei de Instrucție repetă ordinul Reich-ului către școli, privitor la selecția elevilor pentru licee, accentuând că greutatea principală a examenului de admitere

1. Cf. S. Hessen, *op.cit.*, p. 418.

trebuie să cadă pe *dovada* învățătorului de la școala primară. Dar adaugă că această dovadă trebuie să prezinte un tablou general al școlarului cât mai exact. Îndeosebi la aprecierea școlărilor să se ia în considerație : darul lor de *percepere* și *observare*, *capacitatea de a face deosebiri*, *comparații* și de a formula reguli ; *fantezia*, destoinicia în folosirea limbii, iuțea cu care muncește și *înclinațiile* speciale ale școlarului.

Desigur că dispozițiile noi din Germania pentru selecția elevilor de liceu, oricât ar fi de interesante, nu pot fi acceptate și aplicate decât cu prudență. De exemplu, o eliminare din liceu a elevilor debili din punct de vedere fizic nu poate da rezultate bune în mod absolut, deoarece printre elevii puțin dotați din punct de vedere corporal se pot găsi și elemente foarte bine înzestrate sufletește. Istoria ne oferă în această direcție suficiente dovezi ; Aristotel, Locke, Descartes, Kant au fost naturi debile.

Pentru a se evita unele erori printr-o aplicare strictă a ordinului din 27.III.1935, Ministerul de Interne al Reich-ului a intervenit cu ordinul explicativ IV, A. 548/1063 din 30.I.1936, lămurind că dispozițiile privitoare la selecția corporală nu trebuie aplicate cu asprime. Un defect corporal trebuie să ducă în general la eliminarea unui elev din școala secundară numai în cazul în care s-a constatat că, pe lângă defectul fizic, s-a mai produs și o scădere a capacității spirituale și când s-a observat că o ameliorare nu se mai poate nădăjdi.

Observăm deci că istoria liceului a urmat de aproape schimbările produse în istoria spirituală și politică a Europei, *înregistrându-se în același timp însă de la o epocă la alta nu numai o simplă schimbare de concepție, ci progrese reale ale școlii secundare.*

b. Atât înainte de război, cât și azi, liceul mai e considerat o *școală de cultură generală*, cu diferența însă că această noțiune nu și-a păstrat același sens în cele două epoci.

În epoca *antebelică*, cultura generală liceală era concepută ca „pregătire pentru studiul universității” ; ea însemna *erudiție* + *cultivarea rațiunii* și, în contrast cu școala primară, era determinată „*von oben*” de cerințele studiului universitar.

Dorința de a realiza erudiția a dus la concepția că om cult e acela care are un acces nemijlocit la izvoarele de informație – manuscrise, documente, opere publicate în diferite limbi. Acest fel de pregătire și de cercetare, S. Hessen l-a numit prin extindere *metoda filologică*. El se manifesta ca dorință de analiză, ca studiu hermeneutic, scolastic al cărții și al documentelor, transformând liceul într-o *școală a cărții*.

Pentru acea epocă, *om cultivat* era omul care *putea citi documentele vieții spirituale* în mai multe limbi. Această noțiune a capacității de a citi (*Lesenkönnen*) operele spiritului e centrală pentru întreaga concepție a culturii neumaniste. Pentru ea, sensul termenului *matura*, examen de *maturitate*, matur, dat absolventului școlii secundare, era identic atunci cu : om copt, adică *pregătit pentru a citi opere în mai multe limbi*.

Dar cultura liceală intelectualistă, care punea accentul pe asimilarea de idei și cultivarea specială a intelectului, a determinat o reacție, care s-a produs în epoca postbelică sub forma unei noi concepții despre cultura generală : în ultimele două decenii, pedagogia mai întâi și apoi și legiuitorii concep liceul ca o școală care să asigure cultura sau *educația totală* a personalității. Azi nu mai este vorba de o dezvoltare intelectuală, de o introducere a tineretului în știință în mod exclusiv pe latura intelectuală, ci de o cultură totală și în sensul ca ideile să nu fie numai asimilate, ci *trăite, animate*.

Polonia : Legea organică din 1932 dispune pentru liceu : a) să dea bazele depliniei dezvoltării culturale ; b) să pregătească pentru o participare activă la viața organizată în cadrul societății și al statului ; c) să pregătească tineretul pentru studii din școala superioară.

Franța : Liceul francez a rămas în măsură însemnată la vechea lui formă ; totuși, curentul de reînnoire a pătruns și aici ; această școală face ca azi accentul să cadă pe cultivare. Preocuparea generală, ne referă S. Datin, e „să se predea mai puține cunoștințe și mai mult metoda muncii spirituale, să se facă educația spiritului, să se formeze deprinderi și o receptivitate fină a spiritului, să se facă tineretului educație morală”¹.

Cu statele *totalitare*, cultura generală liceală obține un nou sens ; pe când până acum ea avea menirea să formeze și să înlesnească viața individuală, de aici înainte indivizii cu cultură generală vor fi puși în slujba națiunii și nu în mod vag, ci extrem de precis. În Italia, liceul *clasic* pregătește tineretul, prin cultura generală, pentru reînvierea virtuților antropologice romane, iar cel *științific* – tot în continuarea tradiției colonizatoare romane – pentru acțiunea de constituire a imperiului colonial italian. În Germania, cultura generală trebuie să servească *crezul*, adică programul istoric al național-socialismului. Vedem, prin urmare, că abia acum expresia „cultură generală” nu mai desemnează un dar făcut de stat unor indivizi, ci pregătirea pentru împlinirea unor datorii către comunitate.

Germania : Ministerul de Interne al Germaniei comunică prin ordinul din 21.XII.1933 următoarea decizie : „Cea mai înaltă datorie a școlii e educația tinerimii pentru a servi poporul și statul din punct de vedere național-socialist. Tot ceea ce ar stimula această educație să folosim ; să înlăturăm, să combatem tot ce ar primejdiui-o”.

Și de data aceasta observăm trecerea – întâmplată sub influența curentelor ideologice – de la *erudiție* la *educația* totală și de la *individualism* la *universalism*.

c. Între liceul dinainte de război și cel de azi se mai poate stabili încă o deosebire însemnată, rezultată din diferența de *orientare spirituală*. Intelectualismul secolului al XIX-lea a promovat vestitul „spirit critic” – nu în sens kantian –, care promitea o emancipare a judecății individuale, posibilitatea unei rezolvări proprii a problemelor existenței. Această dorință de analiză critică, aliată cu curentele pozitivistice și naturaliste, a avut ca efect decăderea interesului *metafizic*, alungarea *credinței*, deci agnosticism. La absolvenții de liceu, rezultatele acestei orientări se vedeau într-o *neliniște* cauzată de lipsa unui *crez* și într-un scepticism cauzat de absența idealismului. Mulți dintre cei care și-au făcut cultura în școlile antebelice se resimt și azi ; unii dintre ei, chiar dacă pe teren științific au putut să se manifeste onorabil și să creeze, în schimb în viață s-au dovedit adesea natuți sceptice, fără etos, fără preocupări de „absolut”, de o vedere de ansamblu a lumii.

Epoca noastră prezidează o mare primenire din acest punct de vedere : readucerea credinței într-o ordine absolută, o renaștere a metafizicii, însuflețirea unor idealuri noi.

1. Cf. S. Datin, *op.cit.*, p. 129. Cine dorește să aprofundeze sensul cuprinzător al conceptului de „cultură generală liceală” la francezi găsește lămuriri interesante în A. Bérard, L. Bérard etc., *La Culture générale en péril*, Paris, 1926.

În cadrul acestei lucrări, R. Garic face o analiză interesantă a noțiunii. În cultura generală, el vede : 1) o cunoștință perfectă a noțiunilor esențiale dobândite de spiritul uman ; 2) o metodă, un antrenament al spiritului pentru a câștiga alte cunoștințe, alte idei ; cu motivarea „oamenii de cunoștințe multe, dar mărunte sunt dicționare amuzante, bune de foiletat, însă nu oameni ; cel mai mic contact cu viața, cea mai mică obiecție sinceră îi lasă deconcertați” (*op.cit.*, p. 27).

Aceste năzuințe s-au tradus în două forme : 1) în țările cu regim *democratic* s-a cerut accentuarea preocupărilor pentru atașarea elevilor de un crez metafizic, grija de educația religioasă și morală, ca rezultat al progresului științei pedagogiei¹, dar fără să se poată fixa un anumit crez – democrația lăsând individului libertatea deplină de alegere ; 2) în statele *totalitare*, aceste năzuințe nu sunt determinate de aplicări ale unor cercetări științifice, ci de resurecții politico-naționale, care, prin natura lor, angajează toate forțele sufletești ale unui popor, deci și puterea lui de hotărâre și speranță, nu numai intelectul.

d. Liceul nou mai diferă de cel vechi și din alt punct de vedere : după felul cum orientează pe școlar asupra raportului dintre individ și societate.

Liceul *vechi*, trăind sub influența individualismului secolului al XIX-lea, forma pe elevi în spiritul epocii. Educația își propunea atunci să formeze un creator de bunuri economice, așadar nici un supus al statului, nici un fiu al Bisericii preocupat de destinul sufletului, ci om ca personalitate autonomă. Faptul se explică ușor : politicește, creatorii neumanști ai școlii secundare europene din secolul al XIX-lea aparțineau liberalismului.

Chiar dacă legea nu conținea dispoziții exprese în această chestiune, mentalitatea profesorilor orienta spiritele școlărilor spre un cult al personalității ; să nu uităm că este epoca lui H. Ibsen și O. Wilde.

Absolvenții acestor școli puteau fi elemente foarte bine pregătite, dispunând de o adevărată comoară culturală, dar aceasta nu era de ajuns pentru a avea și un rol social ; acești tineri se izolau adesea în turnul lor de fildeș, disprețuind contactul cu masa poporului ; așa încât, din punct de vedere social și moral, ei rămâneau adesea personalități infecunde.

După război, neoliberalismul determină o schimbare de concepție, făcând să predomine tot mai mult ideea că omul cultivat trebuie să fie solidar cu interesele colectivității și că întreaga lui cultură trebuie să fie un prinos de recunoștință față de societatea care i-a dat condiții prielnice de realizare. În statele *totalitare*, ideea că personalitatea trebuie să creeze pentru nație și stat e un imperativ categoric ; ea se traduce în școală prin creșterea tineretului sub comandamentul că el trebuie să se cultive pentru ca astfel neamul întreg să se autorealizeze.

În rezumat deci, evoluția tendințelor cu privire la școala secundară este următoarea :

- 1) Din punctul de vedere al selecției : I. selecție *intelectualistă* pe bază de *clasă*, II. selecție *intelectualistă* pe bază de *capacitate*, III. selecție după criteriile *multiple și pe bază de capacitate*.
- 2) Din punctul de vedere al culturii generale : I. *erudiție și intelectualism*, II. cultură *fundamentală* și educație *completă*, III. cultură *fundamentală* și educație *completă* pentru *comunitate*.
- 3) Din punctul de vedere al atitudinii spirituale : I. *spirit critic*, II. *crez*, III. *crez statal*.
- 4) Din punctul de vedere al raportului individului cu societatea : I. *individualism*, II. *solidarism*, III. *universalism*.

1. Cf. Șt. Bărsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, pp. 182-187.

2. După ce am examinat transformările pe care le-a suferit liceul în genere și am arătat concepțiile dominante despre această școală, să încercăm acum a stabili și concepția legiuitorului român.

Legea care reglementează învățământul secundar român datează din 7 mai 1934 : așadar, ea este de dată recentă ; ea e însă rezultatul unor proiecte de legi și al unei legi anterioare : al legii din 8 mai 1928.

Reglementarea liceului constituie o temă care și în țara noastră e de 20 de ani mereu actuală. Încă înainte ca războiul mondial să se fi terminat, liceul român a încercat o reformă prin *Legea școlilor pregătitoare, a seminariilor normale și gimnaziilor rurale*, propusă de S. Mehedinți ca ministru al Instrucțiunii, în anul 1918.

În 1919, la 9 septembrie, apare – după propunerea dr. C. Angelescu, pe atunci ministrul Instrucțiunii Publice – *Decretul-lege* prin care se decide înființarea de gimnazii și transformarea de gimnazii în licee, în vederea pregătirii elementelor necesare administrației statului.

În 1921, P.P. Negulescu, în calitate de ministru al Instrucției, a pregătit un proiect de lege pentru învățământul secundar, propunând printre altele reducerea liceului de la 8 la 7 clase. În 1925, se votează *Legea bacalaureatului*, în vederea asigurării unei mai bune selecții a absolvenților de liceu. În 1926, Ion Petrovici, ca ministru de Instrucție, elaborează un *proiect de lege* care aduce ideea sporirii învățământului filosofic și a reducerii anilor de școală de la 8 la 7 ani. La 2 ani după aceea, în 1928, dr. C. Angelescu, ministru de Instrucție, propune Parlamentului și obține votarea *Legii învățământului secundar*, care reglementează organizarea liceului *unitar, cu 7 clase și cu un învățământ filosofic mai dezvoltat*. Această lege a suferit unele modificări în 29 iunie 1931, 22 iulie 1931, 24 martie 1932, 25 noiembrie 1932, 13 aprilie 1933, 9 mai 1933, 30 aprilie 1934, pentru a obține forma actuală în 7 mai 1934¹.

Examinarea legii în vigoare pentru învățământul secundar ne dă ocazia să constatăm că, *în general*, legiuitorul român a căutat să transforme în dispoziții legale unele din noile concepții despre liceu, de exemplu, concepțiile noi privitoare la principiul selecției, ideea necesității unei educații complete. Totuși, el nu a făcut loc tuturor dezideratelor recente și se pare că nu a căutat să le lege într-un întreg organic. Or, cum toate achizițiile științei pedagogice contemporane se găsesc între ele într-un raport de interdependență, ele nu puteau produce rezultatele dorite decât fiind acceptate în întregime.

Spre a ne da mai bine seama de procedarea legiuitorului român, să încercăm o cercetare a textului de lege.

a. Legea învățământului secundar prevede principiul *selecției* elevilor, autorul ei fiind de acord cu cerințele epocii ; dar ea cere o triere a elevilor numai din punctul de vedere al dezvoltării *intelectuale*. Acest principiu, care se aplică atât la admiterea elevilor în clasa I, cât și la examenele de sfârșit de an, precum și la examenul de bacalaureat, e exprimat în articolele 17, 18, 20 și 21.

Art. 17. Promovarea dintr-o clasă într-alta a gimnaziului se face pe baza mediilor anuale și a unui examen de sfârșit de an, după normele prevăzute în regulamentul...

1. De autorii proiectelor menționate și concepția lor ne ocupăm expunând-o mai jos.

Art. 18. Înscrierea în prima clasă a liceului, școli de stat sau școli particulare (ale confesiunilor, ale particularilor), cu sau fără drept de publicitate, se va face numai pe baza depunerii unui *examen* de admitere. Scopul acestui examen este de a se alege în limita locurilor disponibile, dintre absolvenții gimnaziilor, pe cei mai apti pentru a urma cu succes studiile liceale. Examenul constă din probe asupra *materiilor* fundamentale : limba română, istoria românilor, geografia României, matematicile și limba franceză...

Art. 20. Promovarea dintr-o clasă într-alta a liceului se face ținându-se seama de *mediile* din cursul anului, precum și de rezultatele unui *examen* de sfârșit de an...

Art. 21. Absolvenții liceelor de stat sau particulare (ale confesiunilor, comunităților și ale particularilor cu sau fără drept de publicitate) care doresc să continue studiile în învățământul superior trebuie să depună un *examen* de bacalaureat. Scopul acestui *examen* este de a verifica cunoștințele dobândite de elevi la *materiile* de studiu cele mai importante și mai ales a dovedi influența *studiilor* făcute asupra formării cugetării lor și, cu chipul acesta, a selecționa dintre absolvenții liceului pe cei care dovedesc că sunt în stare să urmeze cu folos studiile de specializare universitare.

În toate aceste articole se face mențiune de examene, medii, studii, cunoștințe, și din ele se degajă aceeași concepție : selecția elevilor să se facă din punct de vedere intelectual. Profesorii sunt chemați să examineze pe elevi din punctul de vedere al *cunoștințelor* și al *cugetării* lor, adică al *intelectului*. În toate pozițiile citate, noi nu întâlnim preocuparea pentru o selecție a elevilor pe baza capacității lor *totale*. De altfel, dovada că legiuitorul român păstrează criteriul intelectualist o face mai departe și articolul 28, în al cărui cuprins se prevede pentru gimnaziu obligația de a dezvolta inteligența elevilor¹.

Desigur că nu vom nega valoarea culturii intelectuale și a „teoriei” ; totuși, găsim că selecția făcută numai din acest punct de vedere, fără luarea în considerare a aptitudinilor școlarului din punctul de vedere al *sănătății, caracterului, cultivării totale* etc., constituie o pagubă.

b. Legiuitorul român consideră mai departe învățământul secundar ca o școală de *cultură generală*, găsindu-se deci în concordanță cu concepția actuală și generală despre liceu. Totuși, el nu conturează mai precis sensul în care această noțiune trebuie înțeleasă și aplicată. El nu ne lămurește ce interpretare trebuie să dăm termenului „cultură”. A înțeles el oare să recomande o predare a noțiunilor *elementare* din toate domeniile de cunoaștere, cum ar rezulta din art. 1 ? Sau prin cultura generală a înțeles cunoașterea *fundamentală*, aprofundată a noțiunilor esențiale din domeniile principale de cunoaștere, cum pare să se desprindă din articolele privitoare la examene (18, 20, 21) ? S-a preocupat el oare numai de dăruirea culturii, considerată ca o sumă de cunoștințe, sau a avut în vedere și cultura în sensul de *cultivare* ?

Din articolele 17 și 18 ar rezulta că legiuitorul român vede în cultura generală un stoc de cunoștințe și de aptitudini pentru a urma cu succes studiile superioare ; din art. 21 ar rezulta în plus că legiuitorul român consideră cultura generală o sumă de cunoștințe din diferite materii de studiu plus cugetare formată. Am putea deci conchide de aici că legiuitorul român concepe cultura generală în mod *intelectualist* și numai *parțial educativ*,

1. E just că legiuitorul mai face mențiune și despre „aptitudinile elevilor”, dar fără nici o precizare a termenului.

orientând pe școlar pentru a deveni mai curând un om al cărții și al erudiției, și nu un om al *acțiunii*. Apoi, văzând în liceu o școală de *cultură generală*, legiuitorul nu-i precizează misiunea decât parțial.

Liceul românesc tinde totuși, după lege, să-și schimbe caracterul de școală intelectualistă pentru a deveni o școală de educație. În lege, această năzuință pare să-și fi găsit expresia în art. 31 și 33, unde se prevede, pe lângă cultura generală, o educație *morală* și una *fizică*.

Art. 31. Educațiunea morală constituie una din preocupările de căpetenie ale liceului. În afară de tendința educativă generală a materiilor de învățământ ce se predau în liceu, educațiunea morală se va urmări prin lecții și exerciții speciale, cu scopul de a cultiva însușirile sufletești ale elevilor, formându-le deprinderi de viață cinstită, ordonată și disciplinată, necesară omului și cetățeanului.

Art. 33. Educațiunea fizică va figura în programele de învățământ ale școlilor secundare de băieți și de fete, cu un număr de 4 ore pe săptămână de fiecare clasă.

Introducerea acestor dispozițiuni constituie desigur un progres ; totuși, din redactarea articolelor reiese că legiuitorul face *numai* loc acestor forme de educație, *alături* de cultura generală, așezându-le ca un fel de *anexă*. Legiuitorul lasă impresia că face o concesie cerințelor noi și că nu înțelege necesitatea unei schimbări *totale* a spiritului liceului.

Mai avem de observat că legiuitorul român a trecut cu vederea unele forme esențiale de educație, ca : educația *social-politică* și educația *estetică* și *religioasă*. E drept că aparența înșală și aici, căci *religia* este prevăzută ca materie de învățământ, iar pentru educația politică, de exemplu, s-a prevăzut *Instrucțiunea Civică* și *Dreptul*. Totuși, atât nu-i suficient ; aceste materii fac parte din *instrucție* și în practică ele sunt predate numai ca atare. Ca să faci în mod eficace educație religioasă sau politică e nevoie ca învățământul întreg să se inspire dintr-o concepție *unitară*, care să-i dea sens și valoare.

Aceste considerații își găsesc aplicare și pentru educația *estetică*. Legiuitorul a prevăzut, în adevăr, în programa analitică, dexteritățile ; el le-a prevăzut însă numai ca *materii de învățământ*, fără să fi indicat funcția lor pedagogică.

Dacă legea n-ar fi omis aceste lucruri, atunci învățământul secundar ar fi căpătat alte caractere, de care ar fi fost – poate – asociate rezultate mai bune : înălțime de preocupări, finețe artistică și orientare spirituală, morală și religioasă.

c. În ce privește năzuința actuală recomandată de pedagogie de a dispune pe elevii de liceu pentru un *crez metafizic*, pentru o concepție generală și unificatoare, legiuitorul nostru nu formulează nici o dispoziție. E drept că această preocupare a existat mai înainte la prof. I. Petrovici, care prevăzuse în acest scop în proiectul său de lege reorganizarea și concentrarea culturii liceale în jurul filosofiei, voind să facă din învățământul filosofic axa culturii generale liceale, dar se pare că ea n-a fost înțeleasă. Prezența în lege a acestor orientări filosofice ar fi putut totuși contribui la a da învățământului liceal o înălțime nebănuită, unitate, gravitate. Dar așa, fără aceste dispoziții, legea noastră apare aridă, lipsită de elementul care i-ar fi dat viață și elan creator.

d. Ne-a mai rămas să arătăm cum concepe legiuitorul român raportul dintre *individ* și *comunitatea socială*.

Trebuie să constatăm cu regret că legea actuală nu conține nici o dispoziție precisă care să oglindească marele curent de orientare a vieții individuale spre *social*. E încă o dovadă că legea noastră a rămas tributară concepției individualiste și că, față de spiritul înnoitor, care dă un sens nou vieții individului prin subordonarea intereselor lui colectivității, ea nu ia nici o măsură. Această lacună ar trebui cât mai curând înlăturată, pentru că numai astfel se poate mai ușor pregăti drumul pentru realizarea unității sufletești a poporului nostru.

Din toate aceste date, care privesc legea învățământului secundar, se degajă adevărul că legiuitorul român a avut buna intenție de a introduce unele modificări conforme cu spiritul vremii; el însă s-a complăcut într-o formulare prea vagă, care amintea mai mult de concepția veche, sau a făcut loc numai unor inovări parțiale, care nu puteau produce efectele dorite, nefiind susținute de un cadru unitar. O reformă veritabilă nu se poate realiza numai prin cârpele, ci și printr-un spirit nou, care să prezideze întreaga organizare, dându-i prin aceasta *unitate și coerență*. Or, tocmai acest spirit creator, cu elanul necesar unui progres mare, a lipsit legiuitorului nostru. Școala noastră secundară va da de aceea loc la critici și nemulțumiri continue și, implicit, la noi încercări de reformă.

3. Dacă revendicările vremii noi n-au putut încă pătrunde în întregime în legea învățământului secundar, ele au fost totuși obiect de cercetare al unor oameni conștienți de necesitatea unei schimbări. Cu problema reorganizării liceului s-au ocupat oameni de stat sau de cultură, în ordinea timpului: S. Mehedinți, dr. C. Angelescu, P.P. Negulescu, I. Petrovici, N. Costăchescu, N. Iorga, D. Gusti și alături de ei o serie întreagă de pedagogi și oameni de cultură: G.G. Antonescu, Șt. Zeletin și alții. Operele lor constituie o contribuție prețioasă, pentru că reprezintă puncte de vedere sau observații care merită să fie luate în seamă. E de observat însă că mai toți exprimă mai curând o concepție *fragmentară* decât una cu o perspectivă totalitară; mai mult una inspirată de necesitățile *de moment* decât o concepție durabilă, care să fixeze sensul esențial și oarecum statornic al liceului.

S. Mehedinți. S-a ocupat de problema reorganizării școlii secundare ca ministru al Instrucțiunii Publice în anul 1918 și ca om de cultură în diferite studii. În prima situație, el a propus Parlamentului un proiect de lege ce traducea o anumită concepție, pe care a dezvoltat-o în publicații ulterioare¹.

Plecând de la o critică a politicii și a școlii actuale, S. Mehedinți propune organizarea școlilor pregătitoare – un fel de gimnazii rurale cu 4 clase. „E vorba – spune el – de crearea învățământului secundar la sate, lacuna cea mai mare și cea mai primejdioasă a întregului nostru învățământ până azi.” Crezând în natura bună a săteanului și a mediului rural, el reclama aceste școli la sate în mijlocul naturii. Această idee, care pare a fi inspirat și pe dr. C. Angelescu la organizarea gimnaziilor la sate, n-a dat însă rezultatele scontate, în bună parte din pricina lipsei cadrelor didactice.

O notă interesantă din Legea Mehedinți o exprimă art. 9, dispunând selecția elevilor după caracter.

1. Cf. S. Mehedinți, *Școala poporului*. În această lucrare e tipărită și „Legea pentru școala pregătitoare și seminariile normale”.

Art. 9. Se va nota de către director, după consultarea dirigintei clasei în fiecare an, observațiile asupra caracterului elevului în foaia sa matricolă și care se vor trece și în certificatul de absolvire a școlii.

Această recomandare este o normă de care școala secundară trebuie numai deocamdată să țină seama la selecția elevilor.

Simion Mehedinți mai cerea și o adaptare a învățământului din școlile pregătitoare la regiunea în care se află. E o idee pe care o considerăm rodnică pentru liceu numai în ceea ce privește posibilitatea de concretizare a cunoștințelor.

P.P. Negulescu. A întocmit în 1921 un proiect de lege pentru reforma liceului, proiect publicat în *Reforma învățământului*; din el se vede concepția lui despre această școală.

Prof. P.P. Negulescu preconizează un liceu împărțit în trei cursuri: inferior (trei ani), superior (trei ani) și de specializare. Cursul de specializare îl împarte în opt secțiuni, corespunzând principalelor subdiviziuni ale facultăților și învățământului științelor aplicate. Ceea ce el aduce nou e ideea unei *selecționări metodice* a elevilor de liceu după *aptitudini*; el nu vrea numai o selecție intelectuală, ci una mai completă, care ia în considerare *toate* aptitudinile.

El mai propune întemeierea unor *internate* pe lângă fiecare liceu, în care să fie întreținuți de stat elevii merituoși, dar săraci ai țărâniei – formulă care satisface principiul democratic și traduce totodată concepția neoliberalistă.

I. Petrovici s-a ocupat de liceu atât ca ministru de Instrucție Publică (1926-1927), cât și ca profesor și om de cultură¹.

În liceu, el vede o școală de selecție cu menirea de a forma „elita intelectuală a țării”. Accentuând cel dintâi acest rol specific al liceului, prof. I. Petrovici precizează că prin elita intelectuală înțelege „pavăza superioară a țării”, din care se vor recruta de preferință „conducătorii ei”.

„Întregul învățământ – observă prof. I. Petrovici – trebuie să fie un tot armonios. Oficiul acestei coordonări sistematice, care să poată determina o privire de ansamblu, am crezut că nu-l poate realiza mai cu succes altă disciplină decât filosofia, cu deosebire prin trei din diviziunile sale: *metodologia*, care pune în evidență structura spiritului științific și conexiunea metodelor de cercetare; *teoria cunoașterii*, care apreciază valoarea noțiunilor fundamentale ale fiecărei ramuri de știință; *metafizica* (sau, cum francezii îi zic de preferință, *filosofie generală*), care încearcă să unifice într-un ansamblu rezultatele științelor speciale.”

În ceea ce privește cultura generală, profesorul ieșean o concepe ca o cultură *armonică*, luminată de idealism, și ca o cultură *creatoare*. O altă idee rodnică e aceea pe care el a lansat-o într-o vreme când mulți nu se puteau înălța s-o înțeleagă: ideea că liceul trebuie să aibă ca preocupare finală și centrală orientarea tineretului către un *crez metafizic*, formarea unei concepții idealiste despre lume și viață.

1. Concepția generală pedagogică a prof. I. Petrovici am expus-o atât la pp. 119-122, cât și în *Unitatea pedagogiei*, pp. 299-301.

„Astăzi, când zguduiri războiului au nimicit vechiul echilibru sufletesc, au măcinat puterea regulilor tradiționale și au zdruncinat chiar ideea de autoritate – astăzi epoca de formare a personalității și de aflare a busolei va fi neapărat mai lungă –, un motiv mai mult pentru care specializarea profesională trebuie lăsată pe mai târziu și anume în seama școlilor superioare, rămânând ca învățământul liceal să aibă sarcina exclusivă a unei culturi generale și armonice, rostul de-a procura o *judecată sigură și o concepție sănătoasă de viață*.” (*Expunerea de motive*, p. I)

Încheiem aceste citate scurte cu observația că spiritul în care e necesar să se reînnoiască în întregime liceul este tocmai acela pentru care militează prof. I. Petrovici. De acest adevăr se pare că încep să fie convinși numeroși oameni de stat și gânditori români, pornind de la recunoașterea utilității accentuării învățământului filosofic în liceu.

Dr. C. Angelescu este autorul legii actuale, atât în forma în care ea a fost votată în 1928, cât și în forma actuală pe care a primit-o în 1934. Concepția sa despre liceu fiind exprimată în lege, ne e deja cunoscută prin examinarea făcută mai sus (p. 170). Aici ne vom referi numai la ideile pe care acest om de școală le-a expus în publicațiile și conferințele sau discursurile parlamentare.

Dr. C. Angelescu preconizează un liceu unitar – de 7 ani în 1928 și de 8 ani în 1934 – în care să se contopească cele trei secții ale vechiului liceu. Acestei școli el îi cere să formeze o *elită intelectuală*, capabilă să îndeplinească toate funcțiile esențiale ale vieții unei națiuni democratice. În acest scop, el cere liceului să dea elevilor o cultură generală, iar profesorii să facă selecția elevilor prin examene de *intrare de fine de an*, în gimnazii și liceu, și de *bacalaureat*.

Iată texte tipice cu privire la *examenele de fine de an*: „Ajunși în liceu, acești elevi selecționați sunt de asemenea obligați să treacă examenul la sfârșitul fiecărui an, iar la terminarea liceului să treacă bacalaureatul dacă voiesc să continue studiile în învățământul superior”.

Cu privire la *bacalaureat*: „Elevii absolvenți ai liceului, dacă voiesc, cum am spus, să continue studiul în învățământul superior, sunt obligați să treacă examenul de bacalaureat... Necesitatea acestui examen de control și de selecțiune este recunoscută nu numai de spirite alese și pedagogi distinși, ca Gréard, Boissier, Bréal etc. ..., dar această necesitate se demonstrează în chip evident și prin rezultatele obținute în ultimul timp”. (*Expunere de motive*, 1928. În P.P. Negulescu, Ion Dumitrescu etc., pp. 386-388).

Ceea ce frapază pe cercetător este dorința *dr. C. Angelescu* de a lua în considerație achizițiile pedagogiei noi, dispoziția lui de a utiliza sugestiile altor gânditori preocupați de problemele școlii; din nefericire însă, multe din izvoarele de informație la care se referă discursurile sale sunt sau depășite (când, de exemplu, citează pe Bréal, Boissier, Gréard), sau incomplete. El rămâne mai curând reprezentantul unei concepții clasice intelectualiste despre liceu, pentru că pune mereu accentul pe cultura și selecția intelectualistă, dar un reprezentant care a făcut concesii repetate unora din ideile noi.

N. Costăchescu. Fostul ministru al Instrucțiunii Publice e un alt om politic și profesor care a arătat interes pentru organizarea liceului. Într-un discurs parlamentar, el critică orientarea materialistă a școlii de azi, care îndrumă numai spre îmbogățire și maximum de folosință, scoate în relief lipsa cultului muncii la tineri și condamnă intelectualismul

și lipsa lui de crez despre lume. „Se dă tinerilor cunoștințe – spune el – fără ordine, se provoacă dezgust de învățatură și se scot elemente surmenate, incapabile de muncă creatoare și productivă în societate.” Prof. Costăchescu își pune apoi problema necesității unei orientări despre lume la tineret: „La ce poate folosi o asemenea energie, dacă ea e dezorientată, dacă n-are un punct de reazem? O forță ca să lucreze, nu poate în vid, în gol; trebuie să aibă un punct de reazem. Așa este și aici. Noi educăm tineretul, formăm caracterele, dar ele trebuie să aibă o linie de orientare, o concepție de viață”. În continuare, el cere ca liceul să formeze tinerilor spiritul pentru ideile de libertate, justiție socială și democrație și să-i orienteze spre o concepție idealistă despre lume. Întâlnindu-se cu concepția profesorului Petrovici, prețuirea pe care el o acordă învățământului filosofic e mai ales interesantă, întrucât ea vine de la un reprezentant al științelor pozitive.

Totuși, ea are nevoie de precizări. Ce înseamnă la prof. Costăchescu concepția idealistă despre lume? Idealism metafizic, epistemologic sau simpla negație a materialismului arghirofil?

N. Iorga. Învățământul a folosit și el de pe urma activității acestui spirit viu, spontan, creator și multilateral, pe care un înalt simț al responsabilității îl face să se pronunțe în toate problemele privitoare la viața poporului nostru.

În ceea ce privește liceul, N. Iorga este partizanul unei selecționări a școlarii, concepută însă pe baze mult mai largi și mai pitorești. El cere ca aprecierea elevilor să nu se mai facă după vechiul sistem intelectualist, ci mai comprehensiv, după *caracter*, după *înclinațiile școlarii*, după posibilitatea de *exprimare* și după *logică* în exprimarea ideilor, după *originalitatea* în gândire și expresie și după valoarea *culturală* a candidatului. În acest scop, el propune să se ia în considerație la examene *fișele* personale, care să fi fost serios întocmite.

Observarea îndelungată și variată a școlarii, preconizată de N. Iorga, e o excelentă procedură și ea justifică în bună măsură neîncrederea și critica pe care el o face examenului de bacalaureat și examenului ca atare. N. Iorga n-a criticat bacalaureatul pentru că îl consideră un examen inutil, ci pentru că el preconizează o selecție cu mijloace *multiple*.

N. Iorga a reintrodus clasa a opta, a prevăzut măsura ca directorul să fie ales prin vot, de profesori, a introdus calificativele în locul cifrelor pentru aprecierea elevilor, a dat președintelui comisiei examenului de bacalaureat puteri depline, spre a împiedica aprecierea strict intelectualistă a elevilor, a împărțit liceul într-un curs inferior, de 4 ani, numindu-l *gimnaziu*, cu menirea de a da o cultură generală, și un curs superior, numit *liceu*, cu durata de patru ani și cu menirea de a da o îndrumare spre specializare în primii trei ani și o furcare *literară* și *științifică* în ultimul an. N. Iorga a mai propus ca, în liceu, elevul să obțină, pe lângă învățământul teoretic, cunoașterea unui *meșteșug*, cu motivarea că absolventul de liceu nu trebuie să fie numai un viitor postulant pentru funcții la stat, ci un tânăr care e capabil să se mențină singur.

G.G. Antonescu. Profesorul de pedagogie teoretică de la Universitatea din București, deși n-a publicat până azi un studiu sintetic despre liceu, a examinat această școală în diverse studii din *Revista generală a învățământului* și în cele două volume: *Educație și cultură* (ediția a II-a, București, 1927) și *Pedagogia contemporană* (București, 1935).

Ocupându-se de „Tineretul și concepția asupra lumii și vieții”, după ce înșiră patru argumente pentru a susține ideea că tineretului trebuie să i se formeze o concepție despre lume și viață („argumentul de ordin științific, argumentul psihologic, al treilea argument de ordin psihologic și științific, argumentul sociologic”), el demonstrează că noi, educatorii, va trebui să facem tot posibilul ca această concepție, spre a fi *idealistă*, să reprezinte *idealismul etic integral și național*¹.

Cu ocazia fixării acestei formule, prof. Antonescu – făcând analiza noțiunilor „ideal”, „idealist”, „idealism etic integral” – ține să precizeze că „nu-l consider idealist etic pe un individ care *nu mai gândește* idealul lui. Trebuie să-l gândească, dar să-l și simtă, să se entuziasmeze pentru ideal, să-l și voiască, să lupte și să facă sacrificii pentru realizarea idealului pe care conștiința lui l-a adoptat”. Reținând formula sa „idealul etic integral”, ne întrebăm: cum idealismul etic înseamnă idealismul conduitei (l. gr. η̑voζ = *purtare*), cum deci idealismul etic nu înseamnă numai *cultul* ideii, ci și *acțiune*, nu era oare suficientă formula *idealismul etic*, fără termenul „integral”? Oare atributul „integral” nu sporește inutil formula?

Cu privire la organizarea liceului, prof. Antonescu se pronunță adesea. Susținător al liceului unitar, el vrea un învățământ în care – deși prețuiește cunoștințele – accentul activității didactice să nu cadă pe cultura *materială*; el admite un examen de *bacalaureat*, care însă să aibă ca obiect nu controlul cunoștințelor *în detaliu*, ci un control *sintetic* al cunoștințelor și un control al *culturii naționale românești*. „Examenul – propune el – să nu se mai facă parțial, pe materii, ci în mod sintetic: a) *Cultura națională*: elemente de istorie, literatură, geografia și legile țării, *împreună*, nu separat; b) *Cultura generală*: chestiuni sintetice din întreg domeniul științelor umaniste și realiste, inclusiv filosofia.”² Toate aceste propuneri sunt desigur interesante și e cert că prin ele candidații ar putea fi mai bine selectați; totuși, examinarea sintetică preconizată ar trebui *precizată* spre a indica profesorii cărora le încredințează această examinare și modalitatea mai amănunțită a examinării. Am mai avea apoi de observat că din redactarea textului, prin propunerea examenelor de *cultură*, prin cercetarea elevilor asupra *elementelor* din istorie, literatură etc., prof. G.G. Antonescu pare să rămână partizan al unui examen după criterii intelectualiste. Totuși, e necesar să observăm că, în alte ocazii, fecundul profesor de pedagogie a ținut să accentueze preponderența educației față de instrucție.

2. Școala normală

Izvoare: aceleași de la școala primară.

Bibliografie:

Antonescu, G.G., *Pedagogia contemporană*, București, 1935.

Dévaud, E., *La Pédagogie scolaire en Russie soviétique*, Paris, 1932.

Eckardt, A., *Die neue Lehrerbildung in Deutschland und im Auslande*, Weimar, 1927.

* * * „La formation professionnelle du personnel enseignant primaire” (*Publications du Bureau International d'Éducation*), Geneva, 1935.

Hiller, dr. F., *Deutsche Erziehung im neuen Staat*, ediția a II-a, Langensalza, 1936.

* * * *Das Hochschulstudium der Volks- und Berufsschul-L*, im Freistaat Sachsen, herausg. von Lehrkörper des Päd. Instituts der Techn. Hochschule zu Dresden (1925).

1. Cf. G.G. Antonescu, *Pedagogia contemporană*, pp. 124-135.

2. Cf. G.G. Antonescu, *Educație și cultură*, p. 75.

Kerschensteiner, G., *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*, ediția a II-a, 1927.

Kriek, E., *Nationalpolitische Erziehung*, ediția a II-a, Leipzig, 1932.

* * * *Kurzbericht des deutschen akademischen Austauschdienstes*, E.V., 1933-1936.

Schwartz, H., „Pädagogische Akademien und Institute” (în *Päd. L.*, vol. IV, pp. 1422-1429), 1931.

Spranger (ed.), *Gedanken über Lehrerbildung*, Berlin, 1926.

Wenke, H., „Die pädagogische Lage in Deutschland” (Fortführung und Erweiterung des Landjahres și Neuregelungen der Anstellung und Beschäftigung der Lehrkräfte), *Die Erz.*, 1935, H. 8; „Schulwesen und Lehrerbildung”, *ibidem*, 1935, H. 6.

Spiritul nou care a urmat războiului a pus în lumină nevoi educative noi, ducând în mod natural la ideea reorganizării școlilor normale pe alte baze. O societate plină de rănile morale ale războiului, tulburată de lipsuri și neîncrezătoare în vechile valori avea trebuință de un alt învățător al poporului.

Alături de celelalte instituții de educație, școala normală a încercat de aceea în ultimii 20 de ani prefaceri serioase în cele mai multe din țările de cultură; în ele revendicările și năzuințele spirituale ale popoarelor și-au găsit un ecou profund.

Care sunt aceste transformări și ce aduc ele nou față de situația din secolul precedent? Ce concepție are legiuitorul român despre această instituție? Care gânditori s-au ocupat în țara noastră de organizarea școlilor normale și care sunt vederile lor?

a. Cea dintâi măsură în acest domeniu a fost preocuparea pentru pregătirea unui învățător mai competent și mai informat, în stare să satisfacă cerințele societății postbelice. Pentru a se da satisfacție acestui sentiment, legiuitorii luă două categorii de dispoziții: *unii sporiră numărul anilor de pregătire a învățătorilor în școlile normale*; astfel a procedat și legiuitorul român, care a mărit numărul anilor de școală de la 6 la 7 ani (1924) și de la 7 la 8 ani (1934); *alții creară o instituție specială pentru pregătirea învățătorilor* – Academia pedagogică – sau încadrară pregătirea învățătorilor în universități.

Măsura ultimă s-a impus pentru a se separa cultura generală de cea specială. În adevăr, școlilor normale li se făcea obiecția că ele predau simultan cele două culturi, producând un fenomen de amalgamare a culturii; că ele dau tinerilor cultura specială prea devreme, mai înainte ca tânărul să-și poată observa chemarea, dacă are sau nu vocație pentru învățământ; se mai obiecta școlilor normale că ele fiind un fel de școală în care se predau amestecate cele două culturi – generală și profesională – oferă individului posibilități mediocre de cultivare, fapt care ar face ca ele să nu se bucure de considerație, să sufere de o depreciere socială a obligațiilor profesionale. Astfel, s-a ajuns în Germania și în alte state la formarea învățătorilor în academii, institute și facultăți¹.

1. După „La formation professionnelle” (p. 16), pregătirea învățătorilor în academii, institute și facultăți de pedagogie se făcea astfel:

Țara	Numele instituției	Vârsta de intrare	Studii prealabile cerute	Durata studiilor (ani)
Germania	Academie pedag.	18		2
	Instit. ped. univ.	–	Bacalaureat	2-3
Anglia	Training College	17-18	Cert. de finele st. sec.	2-4

O schimbare nouă în viața instituțiilor de pregătire a învățătorilor se produsese în 1933. În acest an, în Germania, conducerea național-socialistă, observând că academiile pedagogice n-au asigurat nivelul unui învățământ ridicat, făcură o nouă schimbare: caracterul lor de școli cu o cultură superioară vechilor seminarii nu numai că fu păstrat, dar chiar ridicat; aceasta fu exprimată și în noua titulatură de „Școli superioare pentru formarea învățătorilor” (*Hochschulen für Lehrerbildung*).

b. Schimbarea efectuată prin sporirea anilor de pregătire a învățătorului a decurs dintr-o nouă concepție despre funcția lui socială: rolului lui de învățător ca factor de instrucție al școlărilor, pe care i-l dăduse *iluminismul*, i s-a substituit acum un rol mai cuprinzător: acela de *educator al copiilor*. Această schimbare fusese inspirată de pedagogie încă înainte de război; totuși, abia ulterior noua concepție a devenit dominantă.

Consecințele acestei schimbări de concepție sunt multe. Înainte de război, școala normală era exemplul tipic al școlii iluministe. Obiectivul ei principal era pregătirea *profesională* a viitorului învățător prin transmiterea unei *tehnici* a predării, care, după concepția de atunci, se putea *mecaniza*. Pentru acea epocă, educația profesională a viitorului învățător consta în pregătirea lui pentru rolul de „transmițător” al cunoștințelor elementare, oferite elevilor de-a gata. Atunci învățătorul nu urmărea autorealizarea personalității lui de dascăl, ci *dresajul* în tehnica fixată de mai înainte.

Țara	Numele instituției	Vârsta de intrare	Studii prealabile cerute	Durata studiilor (ani)
Australia	Teacher's Train Col.	17-18	Cert. de finele st. sec.	2-3
Austria	Inst. ped. univ.	18	Bacalaureat	2
Bolivia	Inst. ped. univ.	16	Bacalaureat 6 clase sec.	2
Bulgaria	Inst. ped.	19	Bacalaureat	2
Canada	Teachers' Train Col.	17-18	Cert. de studii sec. 8 ani prim. și 3-4 sec.	1
Chile	Școala normală	17-18	Bacalaureat	2
Cehoslovacia	Acad. ped.	18	Cert. de maturitate	1
Danemarca	Școala norm. prim.	17-18	Examen de adm., bac.	4
Dantzig	Acad. ped.	18	Bacalaureat	2
Elveția :				
Basel	Inst. ped. univ.	18	Bacalaureat	1 1/2
Geneva	Inst. ped. univ.	18	Bacalaureat	3
Zürich	Curs. ped. univ.	18	Bacalaureat	1
Egipt	Școala normală	18	Cert. de sf. de șc. sec.	2-3
Estonia	Pedagogium	18	Bacalaureat	2
Grecia	Acad. ped.	18	Bacalaureat	2
Irak	Teacher's Train Col.	18	6 prim. et 6 sec.	2-4
Irlanda	Teacher's Train Col.	18	Școala secundară cu grade univ.	1
Norvegia	Școala normală	17	Bacalaureat	2
Polonia	Pedagogium	18	Bacalaureat	2
Statele Unite	Teacher's Train Col. Colegiu univ.	18	6 clase prim. și 6 clase sec. sau 8 prim și 4 sec.	1-2-3-4-5
URSS	Institut pedagogic	18	Școala de 10 ani	2-4

După război, se produse un fel de ruptură cu vechea concepție : acum școlilor normale li se ceru să formeze educatori. Chiar dacă programele prevăd aceleași materii și exerciții, chiar dacă învățătorii mai sunt încă numiți la zile mari „luminători”, spiritul în care lucrează școala normală e altul. Acum, în loc de o asimilare de metodă și cunoștințe, se imprimă elevilor concepția că ei devin educatori.

Dar progresul cel mai însemnat pare să fie realizat în concepția nazistă. Acolo, în școlile superioare, alt spirit, altă poziție cosmologică și științifică stăpânesc toată activitatea. Acolo tinerii sunt pregătiți ca să devină *educatori ai poporului*; în ele nu mai e vorba numai de o asimilare de metodă sau numai de chestiuni școlare, ci și de formarea unui om capabil să rezolve temele de educație, plasându-se din punctul de vedere *al poporului*, al intereselor și *autorealizării nației sale*.

Această preocupare de a face din școlile normale focare de educație pentru poporul întreg, ministrul german Rust o reliefează astfel : „Noua școală superioară (e vorba de școala din Saar) trebuie să devină un punct central al vieții culturale din regiunea Saar și să întruchipeze spiritul noii Germanii”.

c. Consecințele acestei schimbări de concepție despre învățător s-au repercutat în viața școlilor normale, determinând o nouă concepție privitoare la *internatul școlii*, *selecția candidaților*, *așezarea școlilor normale* ș.a.

Concepția *economică* despre internat, că el înseamnă adăpost+hrană gratuită, acordată unor elevi săraci, dar meritoși, veniți din mediul rural pentru a se face învățători, fu înlocuită cu concepția *etico-națională*: internatul e „*Das Kameradschaftshaus*”, *locuința camarazilor*, unde tinerii se leagă intim și entuziast între dânșii prin dragostea pentru același ideal. Acolo, în cadrul lui, trăiesc tinerii ideea că ei formează *un front*, *o armată spirituală*, pusă în serviciul aceluiași ideal : *autorealizarea națiunii*.

Selecția candidaților se face de asemenea mai riguros. „Problema selecției – observă Bargheer – va juca acum un rol decisiv. Pe lângă condițiile puse la selecția elevilor de liceu, se adaugă acum una nouă și preponderentă : alegerea după vocația de învățător.” Un candidat deci la rolul misionar de educator al poporului trebuie să probeze – deosebit de calitățile cerute elevilor de liceu (*cf.* p. 175) – calități speciale : putere de *iubire* și dispoziția de a *ajuta* pe altul, capacitate de adâncire a ideilor și aptitudini didactice : de *însuflețire a materiei* și *entuziasmare pentru ideal*, aptitudini de *expresie* și *comunicare*, conștiința *chemării* și a *importanței* ei.

Dar actul cel mai important privește *așezarea școlilor superioare*. În această chestie, conducerea germană a manifestat două năzuințe : *întoarcerea școlilor spre sate* (*Hinwendung nach dem Lande*) și *întoarcerea spre graniță* (*Hinwendung nach der Grenze*).

Întoarcerea către sate s-a realizat în două forme : a) *întoarcerea preocupărilor școlii către lumea satelor*, către popor. E aici ceva rousseauist, tolstoian și înseamnă reîmpros-pătarea vieții morale prin reîntoarcerea la viața tradițională rurală ; b) *mutarea școlilor la sate*, considerate locuri de curățenie sufletească, în care morala și religia sunt trăite ca emoție față de binele și principiul absolut ale lumii.

Întoarcerea către graniță înseamnă mutarea unora dintre școli la granița țării. În Germania, mai multe dintre înaltele școli pentru formarea învățătorilor au fost mutate la granițele țării, pentru a face din ele „fortărețe spirituale”. Această procedură își are rațiunea legitimă : în mediul care este mai ales expus înstrăinării și influențelor, ele sunt chemate să lucreze pentru a menține și anima *spiritul și tradiția națională*. Apoi, acolo, ele au ocazia să fie o susținere morală pentru conaționali de peste graniță.

Pentru noi, această măsură ar putea apărea ca un reproș adus aceluia care nu numai că nu s-au străduit să întemeieze și să susțină școli normale la graniță, dar au și desființat pe unele din cele existente (de exemplu, școala normală din Soroca).

În general, concepția nouă despre învățător, cu pregătirea lui la sate, se inspiră dintr-un principiu politic : necesitatea înlăturării neînțelegerii dintre sat și oraș și năzuința de a da vieții rurale valoarea care-i revine potrivit cu importanța biologică și spirituală a poporului rural. Învățătorii care au să facă educația copiilor rurali – se spune – trebuie formați în mediul rural pentru temele lor viitoare ; dar chiar și acei care vor activa în orașe trebuie să cunoască poporul la *izvoarele lui*.

Măsura mutării unora dintre școlile normale la sate apare de o neprețuită importanță, ca un rezultat al acelei „întoarceri către popor”, una din caracteristicile noi ale spiritua-lității epocii ; ea va rodi desigur pe foarte multe tărâmuri : *folcloristic, literar, economic, cultural* ș.a.

Susținătorii acestei idei argumentează astfel : Poporul are o *literatură* care tot timpul a inspirat pe cei mai mari poeți (Homer, Dante, Shakespeare, Goethe), o *metafizică*, pe care el o trăiește implicit, fără forme strălucite de expresie, constituind totuși un izvor nesecat de forțe spirituale autentice ; o *etică* și o *religie*. Or, cum aceste daruri culturale nu sunt exprimate în formă *discursivă* și nici nu sunt cunoscute *științific*, printr-o studiere îndelungată, cunoașterea sufletului poporului poate fi favorizată numai printr-un *contact spiritual direct*. De aceea, școlile normale trebuie mutate la țară. Tot de aici ar mai decurge în plus necesitatea ca viitorul învățător să studieze și să caute să cunoască pe cât mai variate căi psihologia țărânului.

2. Considerând rolul excepțional de important al școlii normale pentru epoca noastră, este locul ca acum, după ce am examinat evoluția ei recentă, în genere, să vedem cum înțelege legiuitorul nostru să-i reglementeze organizarea.

Cine își propune acest studiu e dator să remarce mai întâi un fapt : pentru școlile normale n-avem o lege proprie ; avem doar dispozițiile cuprinse la finele legii învățământului primar. Această procedură poate să însemne : 1) sau că autorul legii a intenționat să exprime astfel legătura *organică* dintre cele două școli ; 2) sau că el a considerat școala normală o *anexă* a celei dintâi. Deși legiuitorul nu precizează, credem totuși că interpretarea primă se acordă mai bine cu rolul acestei școli.

Mai departe, raportându-ne la *titulatura* legii, am putea face o nouă constatare : legiuitorul intitulează opera sa : legea *învățământului* primar al statului... vrând – pare-se – să rămână la vechea formulare în spirit herbartian, iar nu legea *școlii* primare a statului, cum ar fi mai în acord cu pedagogia contemporană. Am putea acorda legiuitorului scuza că el folosește aici termenul „învățământ” cu înțelesul de „școală”. Nu știm însă rațiunea pentru care legiuitorul intitulează această operă juridică „legea învățământului primar *al statului* și învățământului normal primar” când, după toate regulile

gramaticale, titlul trebuia formulat: „legea învățământului primar și învățământului normal primar *al Statului*”¹.

Cercetând concepția generală a legiuitorului despre școala normală, ne-am lovit de la început de același fapt întâlnit și la alte legi: întreaga redactare se resimte de caracterul *vag și imprecis* al dispozițiilor și de absența unei *poziții ideologice* ferme și profund conștiente – ne referim la conștiința teoretică – a destinului acestei școli cu caracter misionar și național. În întregul ei conținut plutește o vagă indecizie între poziția iluministă și herbartiană, de o parte, și cea culturală și universalistă, de alta; între înclinarea de a forma învățători după vechiul sistem și dorința de a le acorda rol cultural multiplu, în acord cu spiritul pedagogiei actuale. Și aici, pentru atitudinea de „*non chalance*”, am putea acorda autorului legii o justificare: el a întocmit de fapt această lucrare juridică acum 13 ani, într-o epocă în care încă nu se cristalizaseră noile tendințe și nici nu se formulară, decât timid și numai în opere de doctrină pedagogică, noile atribuțiuni ale învățătorului.

a. Legea învățământului normal primar începe – așa cum și era de dorit – cu precizarea scopului școlilor normale, pe care îl formulează în art. 199.

Art. 199. Școlile normale sunt așezăminte de stat, a căror menire este de a forma corpul didactic al școlilor de copii mici și al școlilor primare. Ele vor avea aceeași organizare în toată țara.

Pentru pregătirea personalului didactic al școlilor primare vor fi școli normale de învățători și învățătoare; iar pentru pregătirea corpului didactic al școlilor de copii mici vor fi școli normale speciale.

Analizând acest articol, trebuie să observăm, de la început, că el nu conține nici o lămurire asupra *specificității* misiunii de învățător, nici o precizare a *așezării* școlilor normale, nici o preocupare pentru *incadrarea* ei în organismul școlii românești. Asupra tuturor acestor chestiuni care sunt actuale și importante, legiuitorul a păstrat tăcere – o tăcere care e izvor de dezorientare. N-am face legiuitorului această obiecție, dacă el ar reveni mai departe, dar nu acesta este cazul!

E drept că în expunerea de motive (1924) găsim unele note care par să aducă precizări noi despre învățător.

„Școala normală – se spune acolo – face parte din grupa școlilor speciale sau profesionale. Ea are menirea de a pregăti tineretul pentru cariera didactică, adică de a-l învăța profesiunea pe care o va exercita ca învățător, făcându-l conștient de această chemare... Școala normală dă o cultură generală, fără tendință enciclopedică. Învățătorul predând aceste cunoștințe unor copii de o anumită vârstă, cultura ce el primește în școala normală trebuie să fie orientată în direcția exercitării profesiei lui. Pregătirea profesională îi dă cunoștința clară a chemării sale, dibăcia, meșteșugul, tactul și dragostea de a instrui și educa.”²

1. Legea actuală a fost precedată de altele. În 1918, S. Mehedinți, fiind ministru de Instrucțiune Publică, a făcut Legea seminariilor normale și teologice și a gimnaziilor rurale; dar, după câteva luni, ea a fost abrogată, o dată cu toată legiuirea guvernului Marghiloman. În 1921, P.P. Negulescu a întocmit un proiect de lege pentru școlile normale; în 1924, se votează *Legea învățământului primar al statului și normal primar*; aceasta, în vigoare și azi, a suferit modificări neînsemnate în anii 1929, 1931 și 1934.
2. Cf. P.P. Negulescu, I. Demetrescu etc., *op.cit.*, p. 293.

După aceste lămuriri, pe care legiuitorul le dă în expunerea de motive, observăm că el rămâne la vechea concepție : școala normală să dea învățătorului o pregătire profesională, înțeleasă herbartian, intelectualist. Către această concluzie ne îndrumă toate formulele prin care el vrea să precizeze rostul școlii normale, formule împrumutate din terminologia specifică epocii (tact, metodă – meșteșug – cultură profesională etc.).

Se pare totuși că legiuitorul și-a dat seama că învățătorul nu se mai poate restrânge la rolul de instructor al copiilor, că el azi trebuie să desfășoare o acțiune mai largă. Această impresie ne-o produce atât alt pasaj din expunerea de motive, cât și art. 200.

„Școala normală e chemată să pună pe învățători în condiția de a aduce, în școlile primare și în satele în care își vor desfășura activitatea lor, principiile unei educații morale naționale.”¹

Legea : Art. 200. Învățătorul să fie astfel pregătit încât „să desfășoare în comuna sa toate formele de activitate culturală, patriotică, socială și economică pe care le reclamă înaintarea vieții unei comune”.

Înregistrând aceste norme de lucru pentru formarea învățătorului, trebuie să le considerăm ca un progres față de vechea concepție despre învățători. Totuși, formularea autorului nu ni se pare nici de data aceasta completă. Nu-i de ajuns să ceri învățătorului rol cultural, patriotic, social și economic ; mai trebuie în plus o *ierarhizare* a acestor roluri, precum și o precizare a *scopului suprem*, care să dea activității lui unitate și valoare.

E drept că Ministerul de Instrucție a căutat să corecteze lacunele legii, dând atât școlilor, cât și învățătorilor dispoziții noi pentru desfășurarea unei activități mai întâi *intense* la sate – activități sociale, naționale, economice și culturale. Totuși, în felul în care s-au luat aceste dispoziții, pe lângă că ele fac impresia unor *concesii* făcute spiritului nou, adăugându-se treptat ca niște petice la textul mai vechi al legii, dând impresia unui gen de legiferare în rate, se dovedesc în plus nestrăbătute de un spirit unitar.

Dacă reflectăm asupra consecințelor care decurg din lipsa de ierarhizare a rolurilor date învățătorului prin lege și reamintite prin ordine circulare, ajungem să înțelegem o caracteristică a activității învățătorimii române : lipsa de precizie a dispozițiilor lasă învățătorilor libertatea să cultive satele în mod divers : unii, în direcția formării spiritului *critic*, a judecății libere ; alții, în spiritul *tradiționalist* ; unii activează în domeniul propagandei culturale în direcția *urbanizării* satelor, în timp ce alții : în direcția *adâncirii* culturii rurale, unii mai mult *festiv*, alții *practic*, unii : *școlar*, alții *extrașcolar*. Acest caracter divergent al activității învățătoarești – activitate care, cu toate criticile, există – nu-și are oare atunci cauza principală chiar în lege ?

b. Referitor la cultura generală pe care școala normală e chemată s-o dea viitorului învățător, legiuitorul dispune în art. 202 :

Art. 202. Programa de învățământ a școlilor normale va cuprinde : religia și morala creștină ; limba și literatura română ; cunoașterea folclorului românesc, precum și mijloacele de cercetare a lui ; limba franceză și în mod facultativ o altă limbă străină, acolo unde ministerul va găsi de cuviință ; istoria românilor și elemente de istorie universală, dându-se

1. *Ibidem*.

atenție evenimentelor care sunt în legătură cu istoria națională ; geografia României (cu specială atenție pentru geografia economică și noțiuni de geografie universală și geografie matematică) ; matematica (aritmetica, geometria și noțiuni de algebră și agrimensură) ; noțiuni de contabilitate și comerț ; științele fizico-chimice și naturale ; noțiuni de agronomie și anexele ei, cu aplicații practice ; gospodăria și geniul rural ; științele pedagogice (psihologia, logica, pedagogia, didactica, inclusiv pedologia și istoria pedagogiei) cu legislația școlară și practica pedagogică ; noțiuni de drept constituțional și administrativ și economie politică ; caligrafia și desenul artistic ; muzica vocală, bisericească și instrumentală ; educația fizică ; lucrul manual și economia casnică (la școlile de fete) și materiile de învățământ prevăzute în plus de programa gimnaziului.

După cum se vede, textul legii ne oferă o enumerare, *numai o enumerare seacă* a diferitelor materii de învățământ, lipsită de o indicare a focarului în jurul căruia să graviteze toate acele obiecte ; lipsește apoi o ierarhizare a materiei și mai ales precizarea spiritului în care trebuie predate obiectele, pentru a satisface idealul urmărit de această școală specială.

c. În ceea ce privește selecția elevilor la intrarea în școala normală și în cursul studiilor, legiuitorul nostru prevede aceleași criterii intelectualiste, plus condiția ca elevii să fie numai fii și fiice de cetățeni români.

Art. 206. Școlile normale sunt internate ; în ele se primesc prin concurs numai fiii și fiicele de cetățeni români.

Art. 207. *Concursul* se ține în fiecare an pentru clasa I, cu absolvenții celor 4 clase primare. În limita locurilor disponibile se vor primi prin concurs în clasele a II-a, a III-a și a IV-a și elevi cu I, a II-a și a III-a clasă gimnazială.

Prevăzând pentru selecția elevilor la intrare, în cursul școlii și la capacitate numai concursuri, examene de *studiu*, legiuitorul se dovedește a rămâne și de data aceasta la folosirea criteriului *intelectualist*. El sacrifică astfel criteriile noi, care ar putea asigura o recrutare mult mai bună a învățătorilor.

Cu privire la *internate*, legiuitorul se limitează la indicații *generale* și de ordin *economic*.

Art. 208. Elevii vor fi bursieri, semibursieri și solvenți. Normele pentru ținerea concursului de admitere în școlile normale se vor stabili prin regulamentul de aplicare a prezentei legi.

Bursele și semibursele se vor acorda numai concurenților care vor obține cele mai mari medii și vor dovedi că sunt lipsiți de mijloace.

Elevii semibursieri și solvenți care se vor distinge în timpul școlarității lor prin sârguință și bună purtare vor putea fi admiși ca bursieri, dacă vor face dovadă că sunt lipsiți de mijloace.

Cum vedem, în aceste articole se specifică numai categoriile de elevi interni (bursieri, semibursieri și solvenți) și condițiile pentru ocuparea locurilor.

3. După ce am examinat concepția generală contemporană despre școala normală, după ce am degajat concepția legiuitorului român despre această instituție, urmează să examinăm modul cum văd gânditorii români rostul ei.

Cine își pune această problemă se găsește în condiția să facă mai întâi constatarea că literatura chestiei este destul de săracă. Dacă reorganizarea liceului a preocupat la noi multe spirite, dacă la discuția reformei școlii secundare opinia publică a luat o parte vie, în schimb școala normală a fost obiectul unei atenții mai slabe; acest fapt ar fi un semn că publicul nostru nu se arată pătruns nici de însemnătatea instituției și nici de chemarea cea nouă a învățătorului ca educator al poporului.

Dacă privim în general publicistica referitoare la școala normală din punctul de vedere al genezei, facem o nouă constatare: ea se reduce la proiecte de legi, discursuri parlamentare, articole și mici studii din momentul legiferării școlii normale. Avem deci o literatură improvizată, dictată de moment, iar nu un produs al unei meditații îndelungate.

S. Mehedinți¹. Profesorul de geografie de la Universitatea din București concepe școala normală ca o *școală de elită* sau mai exact ca o școală cu corp didactic de elită. El cere ca profesorii de școală normală să fie anume *aleși*, cu motivarea că „numai oamenii de o reală vocație suflă pot deștepta și în alții o vocație la fel”². În această cerere suntem înclinați să vedem înflorind timid ideea foarte justă că școala normală trebuie să fie considerată și tratată ca o școală de elită.

S. Mehedinți propune ca școlile normale să fie așezate în mediul rural, pentru ca „învățătorul să fie el însuși un rural și un adânc cunoscător al vieții poporului”³. Această concepție el și-o motivează mai departe prin considerația că „învățătorul, ca să poată duce o sarcină atât de grea, trebuie să fie crescut chiar în mediul pe care este chemat să-l modeleze, nu în colivia orașului”.

Pentru epoca în care S. Mehedinți a legiferat viața școlii normale, ideea lui a constituit o inovație care a produs o impresie adâncă și a reprezentat o formulă cu totul nouă. Ținem totuși să facem următoarea distincție: profesorul S. Mehedinți vrea ca învățătorul să fie el însuși „un rural”. Cum însă termenul „rural” poate fi interpretat în dublu sens: rural = ființă biologică și rural = unitate spirituală, credem că S. Mehedinți a întrebuițat aci termenul „rural” în sensul: rural = om de cultură autohtonă. Facem această subliniere, care credem că răspunde și intenției autorului, ca să evităm unele confuzii⁴.

Pornind de la considerația că învățătorul și preotul au meniri care se completează și se sprijină reciproc, S. Mehedinți crede că dispoziția către această colaborare trebuie formată chiar din școală. El preconizează de aceea ideea ca normaliștii să urmeze cursurile alături de seminariști, cu o specializare diferită numai de trei ani. În această concepție se află punctul de origine al legii sale pentru organizarea seminariilor teologice și normale.

P.P. Negulescu. Profesorul de filosofie de la Universitatea din București s-a preocupat de asemenea de problema școlii normale, iar reflecțiile lui în această chestiune se găsesc în volumul *Reforma învățământului* (București, 1922).

1. Cf. *Școala poporului*, București, 1923.

2. *Ibidem*, p. 17.

3. *Ibidem*, p. 14.

4. Considerăm, de exemplu, ca greșeală procedeul unor învățători care reduc datoria lor de a servi ca model satelor numai la purtarea costumului național.

Într-o vreme când se simțea lipsa învățătorilor atât din pricina golurilor lăsate de război, cât și ca urmare a apelului democrației pentru cultivarea poporului, grija oamenilor politici a fost în mod firesc îndreptată și spre sporirea numărului învățătorilor. Ca ministru de Instrucție, P.P. Negulescu a dat ascultare acestor deziderate politice, propunând măsuri care, chiar dacă în parte n-au fost aplicate chiar de el, au fost adoptate aproape identic de succesorul său. Ca să umple locurile vacante în învățământul primar, el dispuse înființarea de secții normale pe lângă școlile secundare de băieți și fete. Măsura, care își găsește echivalent și în școala germană, fu realizată, dar pentru puțină vreme. În același scop al sporirii numărului învățătorilor, el acordă absolvenților a 4 clase normale dreptul de a funcționa ca învățători *ajutori*. Aceștia erau apoi obligați să facă trei ani cursuri de vară – circa 1 1/2 lună anual – și la urmă să depună un examen special de capacitate. Această măsură a fost aplicată mulți ani de-a rândul de miniștri care i-au succedat și a avut ca efect ocuparea rapidă a locurilor libere din școala primară, dar și o scădere a nivelului pregătirii pedagogice a învățătorilor, din pricină că prin ele ideea selecției era aproape sacrificată.

O idee rodnică pe care o găsim la P.P. Negulescu e aceea a sporirii anilor de studiu din școlile normale de la 6 la 7 ani – idee pusă în practică prin legea învățământului normal de dr. C. Angelescu, succesorul său la ministeriat. Prin această propunere, el căuta să ofere absolvenților de școală normală posibilitatea de înscriere la universitate, dar numai celor buni, selectați printr-un examen special. Deși propunerea nu s-a realizat pentru moment, a dus curând la întemeierea secției pedagogice, menită să dea satisfacție năzuințelor învățătorilor după o cultură specială.

P.P. Negulescu a mai cerut întemeierea unor școli de lucru manual pentru pregătirea personalului special al diferitelor categorii de școli profesionale¹. Această idee, nebagată în seamă multă vreme, a fost în sfârșit reluată. Recent, în 1936, legea pentru învățământul secundar industrial dispune înființarea ei.

Dr. C. Angelescu. Este autorul legii în vigoare, privitoare la școlile normale ; rezultă deci că de concepția sa ne-am ocupat mai sus, indirect, cu ocazia analizei pe care am făcut-o legii. Dacă revenim, e pentru că acest om politic a jucat un rol de seamă în organizarea actualei școli normale – rol pe care legea nu-l include.

Dr. C. Angelescu vede în învățător un *luminător* și un *factor* de educație națională și de propășire a satelor. Regăsim astfel aceeași concepție indicată mai sus și redată în formula : iluminism, naționalism și democrație (*cf.* p. 170).

Dr. C. Angelescu apare ca un susținător al ideii că țara noastră are trebuință de învățători luminați ; el a realizat de aceea sporirea anilor de studii din școlile normale. Ca democrat și iluminist, el a servit în mod excepțional opera de înmulțire a școlilor normale și a corpului didactic primar. Acest bărbat de stat impresionează apoi prin dispoziția de a admite concesiile față de spiritul nou, de a accepta – poate chiar prea repede – unele sugestii din afară. Dacă totuși după o activitate căreia nu i-au lipsit nici energia, nici durata rezultatele nu corespund, faptul s-ar explica fie prin lipsa unor preocupări mai largi ale factorilor de legiferare, fie chiar prin lipsa de competență a unora din cei chemați să-l secundeze în opera de legiferare și de conducere a școlii. Evident că ar fi totuși prematură o încercare de apreciere a unei activități căreia nu i se poate tăgădui bogăția.

1. *Cf.* P.P. Negulescu, *op.cit.*, p. LXXXIII.

Dr. C. Angelescu mai are meritul de a fi întreprins o mare acțiune de construcție a clădirilor școlilor normale de băieți și de fete din întreaga țară.

G.G. Antonescu. De concepția sa pedagogică ne-am mai ocupat deja¹; e locul ca aici să prezentăm numai concepția sa privitoare la *învățătorii și școala normală*. În acest scop, ne vom raporta cu deosebire la două dintre studiile sale: 1. *Universitatea, învățătorul și culturalizarea satelor* și 2. *Învățătorii care ne trebuie*².

Prof. G.G. Antonescu e convins că țara noastră are trebuință de un învățător mai cultivat, capabil să împlinească un dublu rol: 1. să *intensifice* și să *extensifice* educația copiilor și 2. să fie „un agent principal de propagandă a culturii în mase”. În acest scop, el face două propuneri: a) *dublarea* numărului învățătorilor, b) acordarea pentru învățătorii distinși a *posibilității de a urma după* terminarea școlii normale o *școală de grad superior* (universitate, academie, școală normală superioară).

Profesorul de pedagogie de la Universitatea din București e pătruns de importanța misiunii învățătorului: „Cu cât vom avea – declară el – mai mulți învățătorii cu o serioasă cultură superioară, cu atât opera de culturalizare va avea mai mulți sorți de izbândă”³. El a susținut de aceea întemeierea și păstrarea secției pedagogice, a pledat chiar pentru aceasta, invocând exemplul altor țări – Germania, Italia, Cehoslovacia – care dau învățătorilor cultură universitară.

La prof. G.G. Antonescu mai găsim și preocuparea pentru *cursuri de informare și perfecționare* pentru învățătorii. Propunerea o găsim legitimă: cu pregătirea primită în 7-8 ani de școală, învățătorul nu mai poate satisface cerințele unei profesii pe un timp de 30 de ani. Pentru a corespunde necesităților vremii, el trebuie să se țină la curent, și cursurile de informare și perfecționare constituie un mijloc salutar.

De acord cu prof. Antonescu în ceea ce privește necesitatea acestor cursuri, găsim totuși că ele nu constituie *unicul* mijloc. În vederea informării învățătorilor, cât și a întreținerii entuziasmului pentru misiunea de educator, socotim utile și alte mijloace, ca: taberele de învățătorii, schimburile facultative și pe termen scurt între învățătorii, excursiile de studii în școli noi și școli de experimentare pedagogică, conferințe cu aplicații, excursii în țară⁴.

Am mai avea apoi de observat, cu privire la cursuri, că ele trebuie organizate după anumite principii, spre a da rezultate bune: 1. să se folosească înseși inițiativele învățătorilor pentru organizarea de cursuri; 2. să se organizeze cursurile pe cicluri, în jurul unei teme; 3. să se selecționeze corpul didactic de preferință din lumea universitară, ca o garanție a valorii științifice a conferințelor și după criteriile de *capacitate*.

V. Petrovanu. Profesor la Școala Normală „V. Lupu” din Iași, studiază de asemenea problema reorganizării școlii normale, prezentând unele vederi demne de interes. Preocupat de ridicarea țărănimii, el găsește că pentru aceasta mijlocul cel mai nimerit ar fi pregătirea tuturor „cadrelor rurale”⁵ (învățătorii, agronomii, notarii, agenții sanitari) în școli normale și, ca urmare, el cere mai multe tipuri de școli normale.

1. Cf. pp. 185 și urm. și *Unitatea pedagogiei*, pp. 304-307.

2. Cf. G.G. Antonescu, *Pedagogia contemporană*, București, 1935.

3. *Ibidem*.

4. Cf. Șt. Bărsănescu, *Didactica*, pp. 242-245, și „Introducere” (în vol. *Conferințe*, Bălți), 1935.

5. Cf. V. Petrovanu, „Învățământul special. Școala de cadre rurale” (în vol. *Pentru biruința țărănimii*), Iași, 1935.

Pentru băieți :

1. Școala normală pedagogică, care să pregătească pe învățător.
2. Școala normală agricolă, care să pregătească pe agronomi.
3. Școala normală administrativă pentru pregătirea notarilor, jandarmilor și agenților fiscali.
4. Școala normală sanitară pentru pregătirea agenților sanitari.

Pentru fete :

1. Școala normală pedagogică, care să pregătească învățătoare.
2. Școala normală de conducătoare pentru pregătirea conducătoarelor de grădini de copii.
3. Școala normală de menaj pentru pregătirea maestrelor de gospodărie rurală.

3. Seminarul (Liceul teologic)

Izvoare :

„Decretul Regal nr. 1559” din 2 iulie, 1936 (*Mon. Of.* nr. 157, P. I din 9 iulie 1936).
Lege asupra învățământului secundar și superior (cu toate modificările aduse din 1901 până la aprilie 1912).
 „Regulamentul seminariilor din 16 august 1911” (*Mon. Of.* nr. 123 din 23.IX.1911).
Programa analitică a seminariilor, București, 1909.

Bibliografie :

Adamescu, Gh., *Istoria seminarului „Veniamin” din Iași (1803-1903)*, București, 1904.
 Berdiaeff, N., *De la destination de l’homme. Essai d’éthique paradoxale*, 1935 ; *Esprit et liberté. Essai de philosophie chrétienne*, Paris, 1933.
 Iordăchescu, Pr. V., „Organizarea Bisericei” (în vol. *Pentru biruința țărănismului*), Iași, 1935.
 Richter, J., *Allgemeine evangelische Missionsgeschichte*, 3 vol., Berlin, 1924.
 Savin, Ec. P., *Câteva cuvinte asupra înființării și activității seminarului „Veniamin Mitropolitul” din Iași*, București, 1904.
 Schlunk, M., *Die Weltmission des Christentums*, 1925.

Seminariile – sau cu denumirea recentă : licee teologice – sunt școli de învățământ religios, menite să dea clerului pregătirea misionară necesară. Ele formează „spiritualul” comunității sociale, pe „*Der Geistliche*”.

Deși instituții de mare însemnătate, ele duc o viață de discreție și izolare, neîntrecute de alte școli. Nici chiar marile seminarii din străinătate, ca cel din Fulda, celebru seminar catolic german, nu se abat de la această conduită. Ele impresionează cu atât mai tare și provoacă spiritului vioi și deschis râvna de a le cunoaște.

Ce sunt seminariile ca școli speciale ? Cum se înfățișează în general aceste instituții după funcția lor pedagogică ? Cum le concepe legiuitorul român și cum văd rostul lor gânditorii noștri ?

1. Seminariile (lat. *seminarium* – pepinieră) sunt creații pedagogice ale secolului al XVI-lea, întemeiate pentru pregătirea clerului. Ele au luat naștere mai întâi în lumea *catolică*, în anul 1563, ca școli de preoți, după propunerea cardinalului Polus și a italianului Carolus Borromäus, doi prieteni ai lui Ignatius de Loyola ; ulterior se organizează atât seminarii ortodoxe, cât și protestante.

Organizarea lor, care s-a făcut după modelul colegiilor iezuite, caracterul specific și misiunea acestor școli au fost stabilite de Conciliul de la Trident, și dispozițiile luate atunci pentru seminariile catolice sunt în mare parte în vigoare și astăzi.

Recrutarea tinerilor s-a dispus a se face dintre copiii de oameni săraci, cu motivarea că aceștia sunt deja deprinși cu răbdarea și lipsa. Ei erau de *timpuriu* primiți în seminar, încă de la 12 ani, „mai înainte ca viciile să-i fi atins”, și crescuți în *internate*, în mod *gratuit*, cu justificarea valabilă și astăzi : că ei nu se instruiesc pentru a se servi pe sine „*pro se*”, ci pentru Christ și Biserica lui.

În cursul anilor de studii, tinerii erau formați în *pietate* și *religie*, ca la ieșirea din școală și intrarea în cler ei să traducă prin toată conduita aceste note *specifice*. An după an, seminariștii erau observați și mereu *selectați* după criteriile menționate. Din pricina preocupărilor de cercetare și alegere a școlarilor după *vocația* teologică, seminariile fură considerate „*Maison de probation*”.

Interesant e apoi faptul că preoții care se făceau culpabili de acte incompatibile cu condiția lor erau retrimiși în seminarii în vederea îndreptării. Pentru aceste elemente, seminariile deveneau „*Maison de correction*”.

Cu vremea, o dată cu intensificarea acțiunii de propagandă, se produse o *amplificare* a rolului seminariilor : când preoții deveniră nu numai exponenții pietății și religiei, dar și *mângâietorii* de suflete pentru toate categoriile sociale, seminariile făcură pregătirea tinerilor în acord cu noile cerințe printr-un gen de specializare a lor : unele pregătesc preoți pentru *predică* – în această direcție activau îndeosebi seminariile congregației „Prêtres de l’Oratoire” ; altele formează *misionarii* pentru răspândirea creștinismului – în această direcție lucrau unele seminarii care aparțineau congregației „Prêtres de la mission”. Alții cultivă preoți pentru *mângâierea* sufletelor și predicarea credinței în popor. În această direcție s-au distins mai ales seminariile congregației „Prêtres de Jésus et de Marie”.

În lumea germană, în unele seminarii, tinerii sunt pregătiți pentru rolul de „Priester für innere Mission”. Chemarea lor este să fie preoți mângâietori de suflete pentru spitale, azile, ospicii, case de caritate publică etc. Lucrând în acest domeniu, ei au creat o adevărată știință : *pedagogia carității*¹.

Există totuși o deosebire însemnată între seminariile catolice și cele protestante : primele cresc tineretul în concepția că preotul are răspunderea educației *totale* a credincioșilor, că trebuie de aceea să-și asume o mare conștiință a răspunderii sufletelor păstorite. Ultimele au făcut concesii liberalismului și statului, educând tineretul în concepția că preotul e destinat mai curând unui rol de *moralizator* social.

2. După ce am stabilit aceste date, e locul să arătăm modul cum concepe legiuitorul român seminariile. Cum le organizează și le stabilește specificul. Operele juridice care ne pot ajuta la clarificarea noastră sunt trei : a) Vechea Lege pentru învățământul secundar și superior (1898), b) Regulamentul seminariilor din 16 august 1911 și c) Decretul-lege nr. 1559 din *Mon. Of.* nr. 157, p. 1, din 9.VII.1936. De la acest material e necesar să pornim la rezolvarea problemei.

Dacă ne întrebăm care este scopul acestor instituții, care e *specificitatea* lor după legiuitor, trebuie să mărturisim că din primele două publicații nu putem deduce un răspuns precis. În vechea lege a învățământului secundar, legiuitorul a găsit oportun să fixeze într-un singur articol (art. 55) câteva norme pentru recrutarea profesorilor de seminarii, iar în regulament el s-a limitat să observe că aceste școli dau elevului educația și instrucția clerului.

1. Cf. L. Bopp, *Heilpädagogik*, Freiburg im Br., 1929.

Art. 1. Instrucția și educația clerului se fac mai întâi în seminarii.

Din ambele texte lipsește indicarea specificității seminariilor, precizarea aceluia scop dominant care să inspire și să genereze toată opera educativă.

Aceeași lipsă de precizie o găsim și în ceea ce privește a doua chestiune importantă : *selecția* elevilor. În legea veche nu se dispune nimic special pentru seminarii (aplicându-se dispozițiile privitoare la elevii de liceu) ; în regulament, selecția se dispune să se facă după criteriile *intelectualiste* (art. 30).

E drept că în acest regulament se prevede și o selecție a elevilor după purtare (art. 33, 66, 98-112), dar fără să se precizeze sensul ei *specific*. De altminteri, chiar utilizarea termenului „purtare”, termen vag și general, nu ni se pare fericită ; aici era locul să se opereze cu termeni preciși, care să fixeze o *anumită* comportare după *specificul* ortodox.

În ceea ce privește *cultura* seminarială, trebuie să facem mai întâi o distincție : programa analitică veche a seminariilor prevedea alături de o cultură generală, asemănătoare cu aceea din liceele clasice, o însemnată cultură specială, *teologică* ; programa nouă (din 1936) reduce cultura *teologică* și sporește orele de cultură generală.

Cine cercetează comparativ cele două programe poate face unele constatări care să dezvăluie direcția de dezvoltare a acestei instituții :

1. O reducere a studiilor teologice (de la 53 de ore, câte erau în vechea programă, la 27 ore).
2. O sporire a orelor de limba română (de la 17 la 29 ore).
3. O sporire a orelor de limba latină (de la 16 la 18 ore).
4. O scădere a orelor de limba elenă (de la 14 la 12 ore).
5. Introducerea limbii franceze cu 20 ore.
6. O scădere a orelor de limba germană (de la 15 la 10 ore).
7. O sporire a orelor de istorie (de la 11 la 16 ore).
8. O sporire a orelor de geografie (de la 7 la 13 ore).
9. O sporire a orelor de drept (de la 1 la 3 ore).
10. O reducere a orelor de pedagogie și o sporire a orelor de filosofie (de la 10 la 5 ore).
11. O sporire a orelor de matematici (de la 12 la 17 ore).
12. O sporire a orelor de fizică-chimie (de la 5 la 12 ore).
13. O sporire a orelor de științe naturale (de la 6 la 9 ore).
14. Igiena rămâne tot cu 2 ore.
15. O scădere a orelor de științe agricole (de la 7 la 2 ore).
16. O sporire a orelor de caligrafie și o scădere a orelor de desen (de la 10 la 12 ore).
17. O scădere a orelor de muzică bisericească (de la 12 la 11 ore).
18. O sporire a orelor de muzică vocală (de la 9 la 10 ore).
19. O scădere a orelor de lucru manual (de la 8 la 4 ore).
20. Gimnastica rămâne cu același număr de ore.
21. Educația morală și bisericească : 8 ore.

Din analiza datelor cuprinse în acest tablou putem degaja mai multe concluzii :

a) Se constată mai întâi că programa nouă a realizat o reducere a disciplinelor teologice și o sporire a orelor de limba română, limba latină, istorie, geografie, drept, matematică, fizică-chimie, filosofie, științe naturale, precum și introducerea limbii franceze. Cum aceste obiecte sporite aparțin culturii generale, e un semn că legiuitorul îndrumă

seminarul către tipul unei școli de *cultură generală*. Procedarea sa e desigur în legătură cu cererea de a se înlesni elevilor de seminar trecerea la licee și înscrierea la diferite facultăți ale Universității.

b) Legiuitorul român a realizat o anumită sporire : a mărit numărul orelor de *limbă română, latină, istorie, geografie și drept*, cerând ca seminarul să dea îndeosebi o pregătire intelectuală, care se reazemă pe cunoașterea limbii, istoriei și geografiei țării. El a vrut să facă din seminarii școli de *cultură națională*.

c) Prin reducerea studiilor teologice, cu intenția ca ele să se studieze la facultatea teologică, și prin transformarea seminarului într-o școală de *cultură generală*, autorul decretului-lege pare preocupat să facă din seminar o școală de *trecere* pentru teologie, voind parcă să sublinieze ideea că viitorii preoți trebuie să fie licențiați.

Din datele de mai sus rezultă că seminariile noastre nu sunt organizate conform specificului religios, ca cele din Apus. Nu e, evident, vorba ca ele să imite seminariile catolice sau protestante, ci numai să aibă în liniile mari ceea ce e specific, ceea ce e dictat de caracterul lor clerical. În rest, ele trebuie să se inspire din specificul confesiunii ortodoxe.

Mai constatăm că noua programă greșește – după părerea noastră – când desființează orele de pedagogie. Sigur că nici vechea programă, care cuprindea pedagogia ca materie de studiu, nu proceda mai bine, căci nici ea nu se gândea la misiunea pedagogică specială a preotului, ci la rolul lui eventual de *învățare*. Seminariile au nevoie de pedagogie, dar de o anumită pedagogie : de ceea ce se înțelege azi în știință prin pedagogia *carității, pedagogia socială* și prin *andragogică* ; toate acestea ar trebui predate în scopul de a pregăti pe viitorul preot ca să servească prin credință pe Dumnezeu și oameni.

Ar fi apoi sosit momentul și pentru clerul român să dobândească în seminarii o pregătire și o inspirație nu numai pentru a fi un preot în genere, un cleric nedefinit, *bon à tout, propre à rien*, ci pentru roluri ca acelea menționate mai sus : oratori, misionari, mângâietori.

Nu putem trece sub tăcere impresia noastră că actuala programă nu a fost condusă de o justă conștiință teoretică în alegerea științelor auxiliare, pentru adâncirea ortodoxismului. Din seminarii ies și elementele îndreptate către licență și doctorat, deci spre studii savante ale culturilor bizantine, rusești și mic-asiatice. N-ar fi oare indicat deci ca seminariile să dea elevilor o pregătire elementară în această direcție ?

3. Constatând deficiențele legii și orientarea programei analitice, alături de destinația seminariilor, am căutat să găsim lămuriri în revistele bisericești. Am constatat însă că nu există alt tip de școală în țara noastră care să se fi bucurat de o atenție mai slabă, de mai puține preocupări *teoretice*. Ele au fost ignorate până și de *Revista Bisericii Ortodoxe*, organul Sf. Sinod. Nu e deci de mirare că, în cadrul politicii statale a educației, ele ocupă un loc cu totul secundar.

4. Școlile profesionale

Bibliografie :

- Decretul-lege pentru organizarea Ministerului Educațiunii Naționale (*Mon. Of.* nr. 264/1936).
Essis, Olga, „Die weibliche Berufsschule” (în H. Nohl și L. Pallat, *Hdb. d. P.*, vol. IV), 1928.
Leistriz, dr. H.K., *Staatshandbuch des Volksgenossen*, ediția a II-a, Berlin, 1936.
Mannhardt, prof. dr. I.W., *Hochschulrevolution*, Hamburg, 1933.
Thomae, Karl, „Die männliche Berufsschule” (în H. Nohl și L. Pallat, *Hdb. d. P.*, IV), 1928.
-

Problema școlilor profesionale, așa cum – în linii mari și esențiale – se pune astăzi, este o problemă creată de revoluția economică și socială întâmplată în secolul al XIX-lea și cunoscută sub numele global de sistem economic capitalist. Triumful tehnicii moderne, transformarea economiei în economie de schimb, fixarea politicii economice liberaliste (cu atenuarea ei în politica economică protecționistă) au produs adevărate revoluții în *producție*, prin apariția mării industrii, care a revoluționat și situația agriculturii și meseriilor ; în *circulație*, unde transporturile, comerțul și creditul au căpătat dimensiuni continentale și chiar mondiale, cât și în *consum*, unde schimbările în alimentație, îmbrăcăminte etc., deci în întreținerea și gospodărirea vieții, au devenit tot așa de uluitoare ca în celelalte domenii. Munca și traiul modern cereau – mai întâi pentru populația urbană și mai târziu și pentru cea rurală – două lucruri : 1. cu totul altă pregătire *profesională* decât cea tradițională, o altă atitudine în fața vieții și a muncii și altă pricepere tehnică și 2. pregătirea – față de numărul mic de profesioniști cerut până atunci – a unor *contingente imense*. Răspunsul societății la aceste cerințe ale economiei a fost – dacă lăsăm la o parte marele rol al armatelor economice ale muncitorilor de fabrică – întemeierea școlilor profesionale.

Înțelegem prin *școlile profesionale* toate acele instituții educative în care accentul cade pe pregătirea științifică, practică și etică necesară individului în vederea exercitării iscusite a unei profesii. Luând ca normă pentru stabilirea lor înseși dispozițiile legiuitorului român (*Mon. Of.* nr. 264, p. 2437), deosebim : școli comerciale, industriale, de menaj, muncitorești, de industrie casnică și de gospodărie rurală.

În general, toate aceste școli sunt organizate recent, comparativ cu școlile cercetate mai sus. O dată înființate, ele au evoluat străbătând trei faze : a) în secolul al XVIII-lea și mai ales în cel următor, ele puneau accentul pe *instrucția profesională* ; b) în democrații, cu deosebire în democrațiile postbelice, speriate de *decăderea* etosului profesional, de lipsa de conștiinciozitate a meseriașului în genere, ele sunt reorganizate pentru a da mai multă *cultură generală* ; c) în statele autoritare, cu deosebire în Rusia și Germania, ele dobândesc o situație nouă : acolo, grija se îndreaptă nu numai spre reabilitarea lor, dar și spre punerea lor pe primul plan : în Rusia, toată educația tineretului trebuie să fie „politehnică”, în Germania, „Die Deutsche Arbeitsfront” și-a asumat grija pentru „*die Berufsschulung*” și vrea să reprezinte „*die Trägerin der nationalsozialistischen Gemeinschaft Kraft durch Freude*” (cf. dr. H.K. Leistriz, *op.cit.*, pp. 318-320).

În evoluția lor, aceste școli n-au fost la origine școli de stat, ci creații ale comunelor, particularilor și asociațiilor ; ele începură să devină (secolele XIX-XX) școli de stat, dar fără să atragă prea mult pe școlari. Acest fapt le-a determinat să primească elevi fără nici o condiție. Astăzi e tendința de a se exprima în ele toată varietatea necesităților

profesionale și muncitorești de cultivare și îndeosebi năzuința după sporirea rezultatelor muncii, calitativ și cantitativ ; dar acest scop nu se poate atinge decât prin stimularea poporului pentru frecventarea lor.

a) Școlile comerciale

Izvoare :

Lege pentru organizarea învățământului comercial secundar, București, 1936.

Bibliografie :

Asociația profesorilor secundari de contabilitate din România, *Propuneri privitoare la reforma învățământului comercial*, București, 1933.

Grigore, Al.T., *Reforma învățământului secundar comercial*, Craiova, 1933.

Negoită, N., *Rolul școlilor comerciale elementare*, Iași, 1926.

Rădulescu, D., *Monografia școlii comerciale superioare nr. 1 din București*, 1933.

Stănculescu, D., *Învățământul comercial și formarea „întreprinzătorului economic”*, Timișoara, 1929.

Școlile comerciale sunt școlile care în România au înregistrat, comparativ cu altele, o literatură bogată și răsărită din năzuința de a fixa viața nouă a acestei instituții educative. Faptul surprinde cu atât mai plăcut, cu cât el e opera înșiși profesorilor de la școlile comerciale.

Pentru a le cunoaște organizarea și a putea apoi aprecia din punctul de vedere al politicii statale a educației legiferarea recentă (*cf.* *Legea pentru organizarea învățământului secundar comercial*, 1936), vom proceda ca și până aici : vom înfățișa mai întâi liniile generale de evoluție a acestei școli și apoi vom face analiza legii și expunerea concepțiilor.

1. Școlile comerciale oglindesc întru totul caracterele organizării și evoluției, indicate mai sus, pentru școlile profesionale în genere. Întemeiate sporadic în secolele al XV-lea și al XVI-lea în centre comerciale (de exemplu, Veneția), ele pregăteau pe viitorul *comerciant*, predând tinerilor *matematica* și *scrierea* (compunerea) în mod limitat, numai pentru interesele negoțului, iar mai târziu (secolul al XVII-lea) instrucția pentru ținerea *registrelor*. În secolul al XVIII-lea, ideea școlii de comerț se răspândește și se îmbunătățește prin sporirea programei cu științe reale, iar apoi cu studii de economie ; în secolul al XIX-lea se produce un nou eveniment : când comerțul internațional luă extindere, el determină sporirea *materiilor* de învățământ cu *studiul câtorva limbi moderne*, a căror cunoaștere devenise necesară ; iar când comerțul luă forme variate și impuse de aceea și o pregătire diferită, adaptată gradului de comerț, școala comercială se adaptează și ea situației prin diferitele ei tipuri : școală comercială *pregătitoare*, școală comercială *reală*, *cursuri comerciale*, școli comerciale *inferioare* și *superioare*, cursuri *serale* de comerț, academii comerciale etc. Astfel, de la sfârșitul secolului al XIX-lea și până în ultimii ani, comerțul a fost servit, din punctul de vedere al formării conducătorilor lui, de școli comerciale variate¹.

1. *Cf.* Pentru istoric : B. Zieger, *Das Kaufmänn. Bildungswesen im In- und Auslande*, Berlin, 1904, și I. Zolger, *Das Kommerz Bildungswesen der europäischen und ausseuropäischen Staaten*, 5 vol., 1903-1908.

După război, școlile comerciale intrară într-o fază de criză, determinată desigur de diferiți factori, dar cu deosebire de generalizarea liceului ca școală secundară, dispus acum să absoarbă cel mai mare număr de absolvenți ai școlii primare. Rămase fără elevi distinși – cei buni se duceau la liceele al căror număr sporise considerabil –, școlile comerciale se vedeau silite să lucreze cu elemente slabe. Firește că s-au produs și reacții pentru redresarea prestigiului lor. În Germania democratică (1919-1933), se crează secții comerciale pe lângă licee, ca astfel „elevii de la comerț” să nu se simtă în inferioritate; în Statele Unite, ele fură organizate în marile centre comerciale ale orașelor, ca elevii să păstreze contactul cu viața plină de interesante și pasionante acte de comerț.

În Germania, școlile comerciale au intrat într-o fază nouă – o dată cu toate școlile profesionale –, grație unei noi concepții despre profesiune. Acolo, „frontul muncii” declară ca utili pe toți cei care împlinesc o muncă calificată și militează pentru teza captivantă că toți pot fi *deopotrivă* de necesari statului, că toți cei ce lucrează în cadrul unei profesii activează de fapt pentru „*popor*”. Această concepție s-ar putea să redreseze școlile profesionale.

2. Legea pentru organizarea învățământului secundar comercial inovează mult în viața școlilor comerciale. Fără să intrăm într-o enumerare completă a modificărilor aduse, trebuie totuși să menționăm pe cele mai caracteristice, în care se exprimă concepția legiuitorului român.

a. Legea transformă vechile școli comerciale – inferioare și superioare – în *învățământ comercial* secundar; primele: în *gimnaziu comercial* cu durata de 4 ani, ultimele în *liceu comercial* cu durata studiilor de patru ani (art. 3):

Art. 3. Învățământul comercial secundar se împarte în două cicluri, ce se succedă:

- a) Ciclul inferior, care se numește gimnaziu comercial, cu durata studiilor de patru ani, menit să dea, pe lângă cunoștințe generale, și cultura de specialitate;
- b) Ciclul superior, care se numește liceu comercial, cu durata studiilor de patru ani, menit să completeze și să aprofundeze studiile comerciale în vederea specializării pentru intrarea în învățământul superior.

La baza acestor modificări de titulatură a stat intenția legiuitorului de a ridica prestigiul scăzut al acestor școli, de a le face mai atrăgătoare pentru părinți și copii, mai dezirabile. S-ar putea ca această schimbare să-și facă efectul urmărit, să atragă în viitor elemente mai bune și mai strict selectate, mai ales prin introducerea examenelor de bacalaureat, a celor de intrare și de fine de an; totuși, considerăm aceste rezultate numai ca eventuale, ca posibile, dar nu ca ceva sigur. După credința noastră, rezultatele urmărite nu se pot asigura numai printr-un act strict *formal* – schimbarea numelui –, ci printr-o schimbare de *fond*: a *spiritului* care oficiază în aceste școli, susținut și el, la rândul său, de spiritul public.

b. Legea aceasta mai are apoi calitatea de a formula mai precis ca altele scopul școlii comerciale, specificul activității pe care să o desfășoare, serviciile sociale pentru care ea pregătește (*cf.* art. 1, 11, 19, 37), obligațiile specifice ale corpului ei didactic. Și faptul se explică prin interesul pe care profesorii acestor școli l-au arătat legii, chiar prin lupta de idei, atât în vederea câștigării ei, cât și a interesării oamenilor de stat pentru această școală.

Iată un fragment caracteristic dintr-un apel al unui profesor de școală comercială către „Domnii miniștri ai Instrucțiunii Publice, Industrie și Comerț, Muncii și Asigurărilor sociale etc. : Cu toții, de orice culoare politică, să ridicăm învățământul comercial la înălțimea cerută de situația la care a ajuns țara noastră în concertul țărilor europene.

Prin toate mijloacele să ne menținem încrederea ce am căpătat-o în fața lumii, nu numai în direcția politică, dar și în direcția economico-socială, potrivit bogățiilor noastre naturale, cât și posibilității de dezvoltare în direcția industrială și de finanțare...”¹.

Art. 1. Învățământul comercial secundar are de scop să dea cunoștințele teoretice și practice necesare celor ce vor să devină comercianți, precum și personalului întrebuințat în întreprinderile publice sau particulare cu caracter comercial, economic sau financiar ; el pregătește în același timp și pentru intrarea în învățământul superior.

3. Răspunsul la întrebarea : ce concepție găsim la gânditorii români, l-am anticipat mai sus (cf. p. 202). Aceste școli n-au fost obiect de reflecție pentru oamenii de stat, nici chiar pentru acei oameni de cultură pe care i-am întâlnit mai înainte. Acest fapt, care se repetă în genere la toate școlile cu caracter profesional, e semnificativ : e semn că nu e cristalizată o convingere despre marele lor rol. S-au găsit totuși câțiva profesori de la aceste școli care au izbutit să ofere contribuții meritorii.

b) Școlile de arte și meserii pentru băieți

Școlile profesionale (Liceele industriale pentru băieți și fete)

Izvoare :

Legea pentru organizarea și funcționarea învățământului secundar industrial de băieți și fete, București, 1936.

Bibliografie :

Essig, Olga, „Die weibliche Berufsschule” (în H. Nohl și L. Pallat, *Hdb. d. P.*, vol. IV, pp. 193-202), 1928.

Fontégne, J., *L’Orientation professionnelle*, Paris, 1926.

Geysler, Anna, *Die Frauenwerbsarbeit in Deutschland*, Iena, 1924.

Kühne, A., *Handbuch für das Fachschulwesen*, Leipzig, 1923.

Thomae, K., „Die männliche Berufsschule” (în H. Nohl și L. Pallat, *Hdb. d. P.*, vol. IV, pp. 172-192), 1928.

Vechile școli de arte și meserii și școlile profesionale au devenit recent, prin legea din 1936, școli de *învățământ secundar industrial* sau, curent, liceele industriale. De la ele, omul de stat care își dă seama că munca în societate trebuie *organic* divizată trebuie să aștepte pregătirea meseriașilor, bărbați și femei. El mai are dreptul, cel puțin teoretic, să pretindă de la politica statală a educației ca aceste școli să cultive pe cei cu *talente practice*, aleși în prealabil după un examen, și să formeze acestora și *etosul profesional*. Organizarea acestor școli nu e deci ușoară.

Înainte de a expune concepția legiuitorului român din noua lege, vom prezenta câteva date generale despre învățământul secundar industrial.

1. Cf. A.T. Grigore, *op.cit.*, p. 1.

1. Școlile din această categorie au avut o evoluție asemănătoare cu cele anterioare ; de aceea, nu socotim necesar să revenim. Ele au însă legi de existență, prin care diferă de toate celelalte ; or, tocmai asupra acestora e necesar să stăruim.

Aceste școli sunt foarte sensibile la nevoile temporare ale *economiei*. Ele trebuie de aceea organizate pe temeiul cunoașterii juste a realității sociale.

Spre deosebire de școlile de cultură generală, unde nu se cere școlarului o dotare specială, acestea cer numaidecât aptitudini practice, înclinații. Pentru epoca noastră, aceste aptitudini nu trebuie numai declarate de elev sau de părintele său, ci stabilite prin examen.

În toată activitatea, aceste școli au datoria să facă vie, să întrețină mereu prezentă în spiritele școlarilor ideea că pentru un om datoria de a avea o profesiune e cea mai înaltă condiție pentru a trăi în societate, că drumul către rolul social duce numai peste profesii.

2. Tot ceea ce am semnalat mai sus despre liceele noastre comerciale își găsește completă aplicare și pentru concepția autorului legii pentru organizarea și funcționarea învățământului secundar industrial. Și aici legiuitorul a dat țării o lege bună – cel puțin mai bună, prin faptul că-i mai plină de conștiință *teoretică* decât altele.

Explicația ne-a dat-o dl prof. N. Iorga în cuvântarea sa de la Senat la discuția legii : „S-a întâmplat că la Ministerul Instrucțiunii se găsește un om, dl Sterian, care urmărește de ani de zile un ideal în ce privește învățământul profesional și contribuția lui este fără îndoială cea mai importantă... Eu știu care este geneza acestei legi, prin câte forme a trecut și câte modificări a primit. Am chiar un text cu o mulțime de adaosuri, care arată cu câtă cinste și cu ce spirit laborios s-a lucrat la dânsa, fiindcă dl Sterian a întrebat și pe alături pe alți oameni și aceștia au adus contribuții importante”.

a. Intenția predominantă a legiuitorului e și aici aceeași de la liceele comerciale : îngrijorat de subevaluarea școlilor de arte și meserii și a școlilor profesionale și pătruns de utilitatea și chemarea acestor școli în statul românesc ca „societate organică”, el vrea să le vadă mai *dezirabile* pentru părinți și mai înțelese pentru opinia publică. Acest punct de vedere a căpătat în cursul discuției și o motivare făcută de N. Iorga, pe plan statal și național. „S-a văzut – observă marele nostru istoric, referindu-se la situația din Ardealul postbelic – că nu mai avem meșteri. În Moldova și în Muntenia s-a ajuns la același rezultat. Și trebuie să se țină seamă acum de faptul că ne găsim în fața Ardealului, unde nu s-a făcut nici un pas pentru a crea meșteșugari români. Acolo meșteșugarii sunt sași, unguri, evrei mai puțin, dar în sfârșit sunt alții și, fără a jigni vreo naționalitate, noi trebuie să căutăm să ne luăm locul care ni se cuvine, în calitate de creatori de stat și de element majoritar : aceasta nu poate supăra pe nimeni, este o datorie absolută față de noi înșine”.

Măsura pentru atingerea scopului, legiuitorul a găsit-o în schimbarea titulaturii, prin substituirea denumirilor de *gimnaziu* și *liceu* celor vechi de : școli de arte și meserii și școli profesionale (art. 3).

Art. 3. Învățământul secundar industrial se predă în :

- a) Gimnaziile industriale, în care durata cursurilor este de patru ani ;
- b) Liceele industriale, în care durata cursurilor este de patru ani ;
- c) Școli speciale industriale, în care durata cursurilor este de doi ani.

b. Dar legea recentă inovează și în ceea ce privește cultura elevilor : ea sporește materiile de cultură generală. Aici nou e și altceva : legiutorul nu mai intitulează obiectele de studiu, ca alți autori, materii de *învățământ* ; el le zice : materii de *cultură generală*, iar materiilor de specialitate le fixează ca scop : să dea elevilor *cultura tehnică*. Această formulare din art. 29 e de o mare însemnătate : pentru spiritul care *înțelege* semnificația *științifică* a termenului „cultură” și îi dă toată valoarea *pedagogică*, ea e indicația că s-a făcut și la noi măcar în unele legi tranziția de la pedagogia iluministă, intelectualistă a secolului a XIX-lea la pedagogia culturalistă, totalitară.

Art. 29, al. III : *Materiile teoretice* se grupează în 2 categorii :

- a) *Materiile de cultură generală*, comune pentru toate secțiile unei aceleiași școli, care vor fi alese dintre cele care se predau în școlile de învățământ teoretic, însă cu dezvoltările socotite necesare pentru a înlesni formarea elevului atât din punct de vedere tehnic, cât și din punct de vedere cetățenesc ;
- b) *Materiile de specialitate*, care au de scop să dea elevului cultura tehnică de care are nevoie pentru exercitarea în bune condiții a specialității sale.

c. *Alte școli profesionale : școli de menaj, de industrie casnică și gospodărie rurală, școli muncitorești și de agricultură*

Înglobăm în acest paragraf restul școlilor practice, școli ignorate de opinia publică, nefrecventate decât de copii săraci, adesea recrutați dintre orfani și tratate vitreg chiar de conducerea centrală a Ministerului de Instrucție. Lipsa de solitudine o confirmă însuși bugetul statului, care se arată foarte zgârcit cu acordarea mijloacelor lor de existență.

1) **Școlile de menaj**, organizate prin Legea învățământului menajer din 1913, cu un regulament din 1927, stabilește : a) *școli elementare de menaj* (patru ani), b) *școli normale de specialitate* (cu un an curs de specializare), c) *școală normală de gospodărie* (pregătind maestrele de gospodărie) și d) institute de aplicație.

Toate aceste școli ar avea un mare rol într-o țară ca a noastră, unde abundența de materii alimentare nu este folosită din cauza ignoranței populației – mai ales a celei rurale – în arta culinară.

2) **Școlile de agricultură**. Într-o țară în care agricultura e atât ocupația celei mai însemnate părți a populației, cât și izvorul cel mai de seamă al economiei naționale, există un număr limitat de școli de agricultură : abia 18 *școli de agricultură gr. I* ; 3 *școli de agricultură gr. II* ; 4 *școli de viticultură gr. I* și două *școli de horticultură gr. I*¹.

3) **Școli de economie casnică și gospodărie rurală**. Și aceste școli, care ar trebui să pregătească „bune gospodine”, sunt foarte reduse ca număr – abia 17 – și probabil inexistente ca rezultate, cu toate că ele ar avea menirea de a învăța pe rurali să întrebuințeze în chipul cel mai util aproape o jumătate de an, astăzi inutil pierdută.

4) **Școli de conductori silvici, brigadieri silvici, motocultură și ucenici apicoli**. Într-o țară cu păduri care se taie și trebuie replantate, cu năzuințe pentru o cultură motorizată și cu preocupări pentru apicultură, funcționează : 1 școală de *conductori silvici*, 2 pentru *brigadieri silvici*, 6 școli de *motocultură* și o școală de *ucenici apicoli*².

1. Pentru discuția în jurul acestor școli, a se vedea contribuțiile prof. univ. N. Florov și A. Cardaș din volumul *Pentru biruința țărănismului*, Iași, 1935.

2. Cf. D. Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucțiunii Publice*, p. 942, și revistele de *silvicultură*.

5. Universitatea

Izvoare¹ :

Legea și regulamentul învățământului universitar, București, 1935.

„Lege pentru învățământul superior” (1912, în P.P. Negulescu, Ion Dumitrescu etc., *op.cit.*), 1929.

Bibliografie :

Arion, C.C., *Expunere de motive* (la legea învățământului superior din 1912).

Buyse, R., *La pédagogie universitaire aux Etats-Unis*, Bruxelles, 1924.

Heidegger, M., *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität*, 1933.

Herrigel, H., „Die Universität als hohe Schule des Staates” (în *Die Erz.*, 1932, Dec., pp. 205-207).

Hesse, H., *Stellung und Aufgabe der Wissenschaft im neuen Deutschland*, 1934.

Jaensch, E., *Die Wissenschaft und die deutsche völkische Bewegung*, 1933.

Konen, H., „Universitäts- und Hochschulreform” (în *L. d. P., d. G. P.*, II), 1932.

Rein, A., *Die Idee der politischen Universität*, 1932.

Robert de Traz, „La Pologne d'aujourd'hui”, *Revue des deux Mondes*, 1833 (pp. 525-556).

Roz, F., „La cité universitaire”, *Revue des deux Mondes*, 1933, 1 ianuarie (pp. 179-192).

Schröter, J., *Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern*, München, 1932-1934.

Stranger, Ed., „Die Massnahmen in Sachsen zur Sicherung eines vollwertigen Hochschulnachwuchses”, *Die Erz.*, martie, 1935.

Weller, M., *Nationalsozialistische Universitätsreform und Philosophische Fakultäten*, 1933.

Wichmann, O., *Erziehungs- und Bildungslehre*, Halle și Berlin, 1935.

1. Stadiul actual de organizare unitară a școlilor superioare sub frumosul nume latinesc de *universitas* este rezultatul unei lungi și meandrice evoluții din Evul Mediu și până astăzi. El înseamnă triumful concepției organice a educației prin școli superioare, conform căreia fiecare dintre aceste școli trebuie să aibă rostul său aparte, înglobându-se însă, conștient și viu, în menirea totală a acestei supreme trepte școlare. Această menire nu poate fi – din punct de vedere static – decât oglindirea, în chipul cel mai apropiat de perfecțiune, a unității de cultură și civilizație a unei societăți; iar, din punct de vedere dinamic, ea trebuie să constituie centrul de unde pornesc impulsurile către progres, garantându-se astfel unitatea de orientare. Universitatea trebuie să fie comunitatea de studiu a profesorilor și studenților în serviciul totalității organice a tuturor ramurilor culturii umane în ipostaza lor cea mai profundă: aceasta este cererea timpului nostru. Realizarea acestei cerințe a vremii întâmpină însă dificultăți teoretice și practice provenite din însuși trecutul care trebuie lichidat al acestor instituții. Originea istorică a acestor dificultăți, care nu dispar numai prin impunerea unui nume global tuturor școlilor superioare, oricât de frumos ar fi el, ne impune o succintă prezentare istorică a trecutului universităților, din care va reieși și importanța lor capitală în viața societăților moderne.

Știrile cele mai vechi despre școlile superioare în Evul Mediu datează de la sfârșitul secolului al XII-lea și începutul secolului al XIII-lea². Atunci găsim, răspândite în toată Europa occidentală, o serie de instituții care predau sub nume diferite (*scholae, studium,*

1. Diferitele studii românești privitoare la reforma învățământului superior se vor indica în paragraful 3 al acestui capitol.

2. Cf. Roloff, *L.D.P.*, vol. V., art. „Universität”, și St. d'Irsay, *op.cit.*, vol. I.

academia, gymnasium) ramurile culturii timpului, cu reminiscențe puternice din Antichitate : dreptul, *artes liberales*, teologia și dreptul canonic. Din aceste școli, care nu erau încă universități, s-au născut probabil unele dintre actualele universități, trecând mai întâi prin stadiul acelor școli superioare care purtau denumirea de *studium universale* sau *studium generale* – denumire pe care la început nu puteau să o poarte decât în baza unei dispoziții a prințului domnitor sau a Papei. Pe lângă aceste școli cu caracter oarecum oficial, existau și altele denumite *studium particulare*, din care se trag cele mai multe dintre actualele universități vechi. Este demn de semnalat că azi nu se mai știe care a fost sensul lui *studium generale* sau *universale*: dacă se referea (ca astăzi) la *totalitatea* ramurilor culturii sau la faptul că era o instituție *accesibilă tuturor*. În orice caz, numele actual de universitate se referea la început la modul de existență socială și administrativă a acelor școli, denumind „comunitatea membrilor unei școli superioare într-o corporație în sensul juridic de persoană de drept public”. Atât modul de existență socială și de administrație al acestor universități, cât și facultățile în care era divizat studiul, au suferit schimbări în cursul vremii. De mare importanță pentru istoria universității până la Revoluția franceză n-au fost însă decât urmările mișcării *umaniste* a *Reformei* și *Contrareformei*, care au provocat o mare decădere a universităților scolastice, dar mai cu seamă pătrunderea – în secolul al XVIII-lea – în aceste universități a studiilor neumaniste, a filosofiei și a științelor politice. Aceste schimbări nu erau decât simptome ale loviturii de grație pe care Revoluția franceză, prin Napoleon, o pregătea universității scolastice a Evului Mediu. Urme din felul de organizare a acestor universități au rămas mai ales în Anglia, pe când pe continent nu se mai păstrează decât denumiri, în latina medievală, pentru lucruri care au acum cu totul alt sens.

Caracterele universității în această lungă fază au fost, cu excepția timpurilor de decădere, următoarele :

1. Datorită unității de concepție despre lume și viață în Evul Mediu, activitatea facultăților se armoniza într-o *unitate organică* a învățământului, care va contrasta flagrant cu diversitatea anarhică survenită după 1800.
2. Rostul activității universitare medievale au fost atât educația, cât și creația și propaganda culturală. Educația se făcea, pe lângă prelegeri, în *collegia*, care au făcut faima Universității din Paris. Ele erau *internate* care ofereau – bogaților contra plată, săracilor gratuit – casă, îngrijire medicală, juridică și supraveghere a studiilor, iar titraților chiar fonduri pentru continuarea cercetărilor științifice sau a activității didactice (cf. Roloff, art. citat). Creația și propaganda culturală – pe lângă sprijinul dat de *collegia* – aveau mijloace de manifestare dintre cele mai eficace din câte se pot imagina : vestitele *disputatio* în care școlarii își puteau arăta știința acumulată și abilitatea mânăuirii ei, cât și prelegerile numite *quodlibetica* (pentru că tratau, *ex tempore*, o temă liberă – *quod libet*).
3. Rolul universității ca putere socială de natură culturală a fost multă vreme imens, dacă ne gândim la efectele pe care le-a avut atitudinea luată de Universitatea din Paris în diferite controverse specifice timpului.
4. Raportul dintre cele două elemente constitutive ale universității – *docentes et studentes* – a variat între predominarea lui *universitas scolarium* sau a lui *universitas magistrorum*. Uneori, elementul școlăresc a împins hegemonia până acolo încât nu numai că profesorii erau *aleși* de către studențime, dar chiar – deoarece rectorii erau aleși dintre studenți – *judecați* de ea. În cele din urmă – trecând peste epoci când ambele elemente aveau delegați în consiliile de conducere – a învins *universitas magistrorum*, ceea ce a durat până în vremurile noastre, când studenții (de exemplu, cei din Rusia) au început să știrbească autoritatea corpului profesoral.

5. Universitățile medievale aveau dreptul – *licentia* – de a promova pe școlar la gradul de magister, prin care acesta căpăta dreptul de a exercita meseria didactică – *scholas regere*.
6. Universitățile medievale erau corporații independente, trăind din legate, donații, taxe de studiu și subvenții personale ale părinților.

Organizarea învățământului superior de către Revoluția franceză și îndeosebi de către Napoleon a însemnat încheierea unei lungi faze din istoria universității și începutul unui nou eon pentru toate universitățile mai vechi sau mai noi, cu excepția celor engleze și americane, care păstrează încă trăsături esențiale ale organizării medievale. Noua epocă universitară începe prin următoarele schimbări fundamentale :

1. Din corporații relativ independente – și material, și moral, deoarece controlul religios nu se lovea de prea mari veleități de independență a gândirii –, universitățile devin instituții *statale*. Ele au obligația de a furniza statului funcționari superiori, în timp ce statul – acordând libertatea cercetării și dreptul ca universitatea să numească profesorii și să organizeze materia de studiu în mod autonom – se obligă să pună la dispoziția universității cheltuielile de construcții, material didactic și personal didactic și administrativ.
2. Universitățile acordă, în urma examenelor legale, titluri – de obicei *licență* și *doctorat* – care dau dreptul – de cele mai multe ori în urma unui examen de stat, alteori și fără acest examen – la ocuparea funcțiilor superioare în stat.
3. Corpul profesoral conduce universitatea prin organe ieșite din sânul său prin sufragiu și cu aprobarea ministrului de resort, studențimea fiind complet exclusă de la această datorie.
4. Universitatea concentrează în mâna ei tot mai mult viața culturală a țării, mai ales sub raportul științelor exacte, și joacă un rol *politic național* cu deosebire în Germania în timpul războaielor antinapoleoniene.
5. Activitatea universitară se reduce la instruire profesională și chiar de cercetare creatoare independentă a studențimii și de către profesori, care sunt recrutați pe bază de vocație excepțională și își dedică întreaga viață cercetării.
6. Constatăm un început de atomizare nu numai a facultăților, dar chiar și a diferitelor discipline, ceea ce produce fragmentarea ocupațiilor și dificultatea pentru studenți de a mai avea un tablou unitar despre viață și lume.

Aceste caractere ale universității de la începutul secolului al XIX-lea sunt rezultatul, pe de o parte, al intelectualismului și al liberalismului sub dubla lui formă de libertate a gândirii și a predării, iar, pe de alta, al nevoilor statului modern și ale economiei capitaliste, care cer elemente din ce în ce mai multe și mai bine pregătite, ceea ce a dus de altfel la distrugerea înseși ideii de universitate prin înființarea de școli *speciale*, în primul rând prin școlile tehnice superioare, independente de universitate. Curând, universitatea a început să devină în conștiința publicului numai o *universitas litterarum*, pregătind mai mult pentru funcțiile administrative și didactice.

Presiunea democrației, din ce în ce mai eficace, asupra vieții publice a secolelor al XIX-lea și XX nu putea avea darul să aducă mari modificări în viața universității create de liberalism, afară de faptul că mijloacele puse de stat la dispoziția universității au devenit din ce în ce mai copioase, pentru a face față nevoilor de personal și material didactic ale unei studențimi din ce în ce mai numeroase și mai lipsite de mijloace. După război, grija statului de această studențime a dus de la vechea instituție insuficientă a burselor la crearea de *cămine*, *ospătării* și chiar fastuoase „*cetăți universitare*”. În schimb, pregătirea profesională a devenit din ce în ce mai acaparantă, fapt care a făcut ca atât profesorii, cât și studenții să neglijeze, conform spiritului timpului, *cultura generală* și grija de continuarea

educației tineretului universitar. Școlile superioare speciale s-au înmulțit din ce în ce mai mult, pierzând orice legătură cu universitatea: școli superioare tehnice, comerciale, agricole, veterinare, silvice, miniere, artistice și muzicale sau sportive etc.

Această evoluție a universității a trezit adversitatea multor spirite critice, care, sub devize ca „reforma învățământului superior” sau „criza universității”, au pornit o luptă de transformare a universității din foarte variate puncte de vedere: de exemplu, din punctul de vedere al misiunii *generale*, al *organizării* facultăților, al *libertății de predare*, al *procedeelor* pedagogice, al *selecției și educației* studenților etc. Rezultatul acestei vaste și vehemente dispute în jurul universității și al școlilor superioare a fost determinarea cercurilor competente de a proceda la o reorganizare prin care universitatea secolului al XIX-lea intră într-o nouă fază.

După ce am prezentat sumar fazele mari din viața și trecutul universităților, e locul să punem problema: care e azi concepția generală despre universitate? Cum au realizat universitatea contemporană popoarele și statele de cultură? Chestiunea e importantă și dificilă în același timp, deoarece nu există un singur tip, ci cel puțin trei tipuri de universități: liberală, democratică și universitatea din statele autocrate. Vom căuta totuși să rezolvăm problema, dar numai în măsura utilității temei noastre: cunoașterea caracterelor generale ale celor trei tipuri de universități, pentru a putea apoi degaja și explica, în lumina datelor, concepția legiuitorului român.

a. După felul cum își concep misiunea și situația în statele moderne, universitățile țin de anumite ideologii. Universitatea *liberalistă* e animată și dominată de ideea, predominantă în secolul al XIX-lea, că știința e *fără obligații*, independentă, autonomă. Sub aspectul organizării, această universitate cere pentru ea „autonomie”, autonomia „studiilor” și „a organizării”, iar pentru profesori: libertăți și drepturi, dar fără obligații. Acest fapt îl determină pe H. Konen să observe că pentru ea „*Die Professoren sind nur halbe Beamte*”¹, funcționari plătiți de stat, dar fără obligații precise. Sub influența acestei concepții, activitatea profesorilor se desfășura cu precădere în domeniul *științei creatoare*, ignorându-se interesele statului și poporului, și se manifesta în general în cadrul strict universitar.

În *democrație*, cu deosebire în unele state, universitatea își lărgește cadrul de activitate prin aceea că ea caută să intre în viața popoarelor cu formula *extensiunii universitare*. „Tema universităților moderne – spune J.F. Williams – e de a pune în legătură viața spirituală cu munca zilnică a lumii de azi, de a extinde adevărata cultură umană și de a stimula aplicarea rezultatelor științei moderne la industrie și tehnică... Ea mai tinde să dezvolte un spirit social și o viață socială.”²

Acțiunea de extensiune universitară nu își are originea într-o inspirație sau inițiativă personală; ea e efectul marelui curent de „întoarcere culturală” spre popor, puternic pe la începutul secolului nostru. Acestui apel, căruia universitățile i-au răspuns diferit, cele engleze i-au consacrat una din activitățile-model.³

În democrații deci, universitățile desfășoară o acțiune cu dublu caracter: în *interiorul* lor, accentul cade pe *creația științifică*, în *afară*: pe *propagarea culturii*.

1. Cf. H. Konen, *op.cit.*, p. 1138.

2. Cf. J.F. Williams, „Die englische Pädagogik seit 1900”, în *Pädagogik der Gegenwart*, 1933.

3. Cf. Șt. Bărsănescu, *Unitatea pedagogiei...*, pp. 218-222.

În statele *autocrate*, universitățile împlinesc toate cele trei funcțiuni ; totuși, predominantă e preocuparea *educativă*, desfășurată într-un anumit sens, impus de stat : *fascist* în Italia, *comunist* în Rusia, *național-socialist* în Germania.

b. Universitatea mai poate fi privită și din punctul de vedere al unității ei. Sub acest aspect, universitatea secolului al XIX-lea nu era unificată în dublu sens : 1. facultățile, folosindu-se de principiul „științei libere”, lucrau izolat, fără o preocupare de integrarea lor în activitatea *totală* a universității ; 2. deosebit de universitate, se dezvoltară școli superioare, care duceau viață independentă. S-a spus de aceea, pe drept cuvânt, că universitatea secolului al XIX-lea reprezenta „*membra disjecta*”.

Firește că această situație era profund păgubitoare. Mai ales statul era îngrijorat, deoarece o astfel de școală superioară nu-i putea pregăti elemente destoinice pentru posturile de conducere. Unele spirite propuseră atunci separarea celor două funcții ale universității : separarea creației științifice de aceea a educației ; astfel doriră „radicalii”, care cereau formarea funcționarilor în alte școli. Aceste preocupări le vom întâlni mai jos și la unii gânditori români.

Dificultățile rezultate din lipsa de unificare a conducerii determinară în democrație o mișcare opusă : concentrarea institutelor de știință înaltă la universitate, subordonarea lor față de ea. Această mișcare s-a început – cu deosebire în Franța – înainte de război și s-a continuat în democrațiile postbelice.

În statele democratice, concentrarea e numai relativă : 1. E o concentrare *formală*, în sensul integrării tuturor institutelor în *universitate* ; ea nu e o concentrare *organică*, menită să determine o activitate unitară și de colaborare. 2. Conducerea revine – potrivit spiritului democratic – rectorului, ajutat de senatul universitar, și pe facultăți decanului, ajutat de consiliul profesoral.

În statele autocrate se realizează o concentrare și o conducere centrală într-un anumit spirit : *cel politic*. În universitățile germane, de exemplu, ideea de „Führer” predomină toată organizarea și asigură statului întărirea influenței sale.

c. Schimbările indicate până acum au avut repercusiuni însemnate asupra raporturilor dintre *profesori* și *studenți*. În *liberalism*, aceste raporturi se limitau în principiu la relații de catedră ; pentru profesori, studenții erau *audienții* necesari ținerii normale a cursurilor. Cât privește preocuparea de dotarea spirituală sau de condițiile de viață ale studenților, era teoretic absentă. Totodată libertății profesorilor, care puteau preda ce vor, ce teorii vor și în forma personală, îi corespundea acum libertatea studenților : de a asculta cursurile liber – ce vor și când vor – de a da examene la termene fixate personal etc.

O schimbare însemnată a raporturilor dintre profesori și studenți se produse în democrații. Acum interveni grija de studenți – înainte de război, sub forma de *burse* –, procedeu ușor de aplicat, deoarece prin liceul antebelic, care era „*eine Standeschule*”, treceau mai puțini elevi săraci ; după război, când absolvenții de liceu, lipsiți de mijloace, devin mai numeroși, ajutoarele se acordară sub forma de cămine, cantine și „cetăți universitare”. Totodată, sub presiunea valului numeros de aspiranți la studii universitare, se simți necesitatea trierii lor – ceea ce a determinat introducerea unui examen de admitere în universități. Interesant e că acest examen se desfășoară după criteriile *intelectualiste*.

În statele autoritare, raporturile dintre profesori și studenți îmbracă forme noi. De exemplu, în *Germania*, intrarea studenților în universități se face pe bază de examen și

sunt primiți numai cei ce probează capacitate *spirituală* pentru a satisface cerințele școlilor superioare, *calități corporale, caracter și atașament* față de popor¹. În cursul studiilor, toată cultivarea trebuie dată în spirit naționalist, căci „ideea revoluției germane a devenit scopul cultivării în instituțiile de educație”. Acum ele sunt chemate ca să urmărească a realiza, „în locul celui *Privatmann* cu cultură umanistă sau al omului de știință, iluminist, care *numai gândește* național – ideea *ținutei* național-socialiste, care cuprinde, mai presus de cultivarea intelectului și de cultivarea individuală, pe omul întreg ca membru al poporului”².

În Germania, Rust, ministrul Educației, a înființat „*das studentische Kameradschaftshaus*”, în vederea „educației în comunitate” (*Gemeinschaftserziehung*), invocând valoarea educativă a ordinelor călugărești. La rândul său, Andreas Feickert, „Führer”-ul studențimii germane, a dat dispoziția că fiecare student are datoria de a petrece două semestre cel puțin la aceeași universitate și în aceeași „*Kameradschaftshaus*”³.

2. Toate indicațiile de mai sus constituie materialul de date și puncte de vedere din care putem judeca acum universitatea românească.

Legea care reglementează viața învățământului nostru superior a fost promulgată în 1932, suferind ulterior câteva modificări neînsemnate (1933 și 1934). Ea a fost pregătită printr-un întreg șir de proiecte: 1) proiectul Borcea (1920), 2) proiectul Negulescu (1921), 3) proiectul Universităților din București și Cluj, 4) proiectul dr. C. Angelescu (1928), 5) proiectul N. Costăchescu și 6) proiectul N. Iorga. Ultimul, elaborat de reprezentanți ai universităților și senatelor universitare reunite în București (8-12 decembrie 1931), a devenit Legea pentru organizarea învățământului universitar (1932). Ea cuprinde șapte capitole cu dispoziții care reglementează *conducerea autonomă* a universităților (cap. I), *recrutarea* corpului didactic (cap. II) și a personalului administrativ (cap. III) și *regimul disciplinar* al acestui corp (cap. IV), *studenții* (cap. V), *instituțiile anexe* (cap. VI) și *normele de tranziție* (cap. VII).

Prin noua lege, universitatea română dobândește o organizare care are la bază ideea autonomiei și cea a centralizării învățământului superior, exprimate scurt în art. 1 și 2 :

Art. 1. Învățământul universitar se predă în :

1. Universitatea din București ;
2. Universitatea din Iași ;
3. Universitatea din Cluj ;
4. Universitatea din Cernăuți.

Art. 2. Universitățile sunt instituții de stat autonome în ceea ce privește organizarea studiilor și conducerea. Ele sunt așezăminte de învățământ universitar teoretic și aplicat, precum și instituții de cercetări pentru progresul științei și răspândirea culturii.

-
1. Cf. H. Wenke, „Die päd. Lage in Deutschland”, *Die Erz.*, 1934, nr. 10. Această măsură au luat-o și ministerele altor state germane. Ministerul Cultelor din Hessen a decis: „Toți profesorii care cunosc din anii de școală pe abiturienți să-și dea avizul asupra proprietăților de caracter” (ord. din 6.II.1934). Ministerul de Instrucție al Prusiei a decis, prin ord. din 8.II.1934, că „«Führer»-ul lui N.S.D.A.P. are drept de *veto* față de hotărârile de primire în universități, pentru a se asigura astfel alegerea numai a celor ce probează atașament față de nație”.
 2. Cf. *Kurzbericht*, 1934, nr. 18, p. 10.
 3. Cf. H. Wenke, *op.cit.*, 1935, p. 225.

Ne-am întrebat ce a înțeles legiuitorul prin cele două principii : al autonomiei și al centralizării.

Autonomia, în ceea ce privește *conducerea* universității, nu poate să însemne decât independența administrativă, scoasă astfel de sub influența factorului politic.

Autonomia în ceea ce privește organizarea studiilor poate să însemne – cum am văzut din istoria universității – trei lucruri : a) universitatea cultivă în spirit liberalist știința, „*um ihrer selbstwillen*”, b) pregătește pe student pentru o profesiune determinată prin „*Lehrfreiheit*” – și atunci ea reprezintă o autonomie atenuată de obligația de a realiza un program minimal ; c) universitatea e „*das theoretische Organ der Provinz*” cu obligațiile care decurg din această formulare – ceea ce înseamnă iarăși o atenuare a autonomiei.

Ne putem deci acum întreba : ce sens are autonomia preconizată de legiuitorul român ? Răspunsul la această întrebare e de cea mai mare importanță, pentru că aici s-ar vedea poziția ideologică din care derivă apoi menirea universității și organizarea programelor de studii ; dar, din nefericire, legea nu-l exprimă – ceea ce e foarte grav. Fără această precizare, legea va fi interpretată în sensul liberalist și activitatea universitară românească se va efectua, comparată cu aceea a universităților străine, într-un mod de două ori anacronic.

Autonomia se referă și la alt capitol însemnat al vieții universitare : recrutarea corpului ei didactic, legiferată în cap. II al legii. Această autonomie, care înseamnă dreptul universității de a alege pe noii profesori, a fost justificată în Parlament ca o măsură împotriva amestecului „politicii” în numiri, în dauna factorilor competenți.

Centralizarea e al doilea principiu dominant al legii. După comentariul făcut de P. Sergiescu, raportorul legii, ea înseamnă unificarea extremă a învățământului universitar. „Tot învățământul universitar românesc constituie – declară prof. P. Sergiescu – o singură entitate. În realitate, e o singură universitate cu patru realizări materiale la București, Iași, Cernăuți și Cluj. Această solidarizare constituie un punct nou esențial în economia proiectului.”¹

Lămurirea raportorului se întărește și mai mult atât prin art. 2, al. 2 (Reg. legii) că : „fiecare universitate formează împreună cu toate facultățile ce-o alcătuiesc o instituție unitară”, cât și prin art. 12 din lege, prin care se instituie *Consiliul interuniversitar*, pe care Ministerul Instrucțiunii Publice îl va consulta „ori de câte ori va fi nevoie, în interesul învățământului universitar”.

Din aceste explicații tragem concluzia că centralizarea, ca al doilea principiu dominant al legii, trebuie să însemne : a) organizarea *uniformă* a facultăților și b) crearea unui organ interuniversitar, care să realizeze unitatea de acțiune a celor patru universități.

Acest principiu al centralizării ne provoacă două întrebări : 1) a realizat oare învățământul superior opera de colaborare a facultăților și universităților între ele, ca să prindă ca într-o mare pânză toate problemele statale ale culturii, cu sentimentul dependenței organice ? Principiul nu e nou – cum crede prof. P. Sergiescu –, nouă ar fi însă realizarea lui în România. 2) Ce motive au determinat pe legiuitor să stabilească principiul unificării *absolute*, azi când, alături de tendința străngerii întregului învățământ superior sub numele de universitate, constatăm statornicirea unui principiu cu totul nou și fecund relativ la menirea specifică a fiecărei universități ? E vorba ca fiecare universitate să reprezinte „*das theoretische Organ der Provinz*”, ceea ce înseamnă că fiecare centru

1. Cf. *Mon. Of.*, Dezbaterile parlamentare, 1932, p. 2725.

cultural superior trebuie să ia culoarea locală a ținutului respectiv, fără a renunța la realizarea *ideii* de universitate.

După ce am expus problema universitară în genere, trebuie să cercetăm aici această școală înaltă numai sub aspectul *educativ*, celelalte – creația și propagarea culturii – urmând să fie analizate la capitolele respective.

Există și pentru universitate, ca și pentru celelalte școli, două posibilități de a-și împlini datoria educativă față de studenți : 1) una e *instrucția*, concepută ca o comunicare de cunoștințe și metode ; ea e caracteristica universității iluministe a secolului al XIX-lea ; 2) alta e *educația*, considerată ca formare integrală a individualității prin culturalizare.

Din legea noastră universitară reiese mărginirea activității didactice profesionale la *instruirea* studențimii prin cele două mijloace clasice – *prelegerea* și *lucrările practice*, cum rezultă din art. 18. Este evident că munca științifică a studentului prin audiere și exerciții are o valoare educativă indiscutabilă, dar acest lucru putea fi considerat suficient în epoca pur intelectualistă a psihologiei și pedagogiei. Azi însă, când accentul nu mai cade pe intelectul pur, această concepție devine în orice caz insuficientă. Sentimentul lacunei menționate a determinat crearea acelor cetăți universitare sau a acelor „*Kameradschaftshaus*”, descrise mai sus, cu menirea de a completa activitatea catedrei. Ele se bazează pe noua concepție despre sufletul omenesc și a mijloacelor prin care el poate și trebuie influențat.

Din nefericire, legiuitorul nostru ignoră atât în cap. II, cât și în cap. V aceste imperative ale vieții universitare contemporane, lăsând studențimea să-și caute singură în diferite societăți – deseori cu riscuri și răătăciri, scump plătit¹ de individ și societate – completarea culturii pentru viață.

E drept că legiuitorul român se ocupă de studenți în cap. V, dar dispozițiile lui au caracter strict reglementar și disciplinar, de la care nu se poate spera decât cel mult bună-cuviință și ordine, nu însă educație și orientare în „înțelepciunea vieții”.

3. Relele de care suferă și încă suferă universitatea românească au provocat, atât din partea profesorilor, cât și a studenților, o serie de ieșiri, al căror studiu amănunțit îl socotim de neapărată necesitate pentru orice încercare de reorganizare a universității. În ele, cu deosebire în unele, vorbesc atât experiența proprie, cât și competența culturală. Noi vom prezenta aici câteva din studiile consacrate vieții universitare de către profesori, atrăgând însă atenția în modul cel mai hotărât și asupra importanței doleanțelor studențești.

S. Mehedinți. Consideră incapabilă universitatea de azi „să ne dea un corp didactic în adevăr pregătit pentru a crește copiii sâtenilor”... cu motivarea că „examenul de licență, prin firea lucrurilor, presupune, cum am zis, numai pregătirea științifică în colțul unei catedre, așa cum se cere unui profesor... iar cât privește practica pedagogică este știut că seminariile noastre pedagogice au fost până mai ieri o umbră a umbrei”². Pornind de la aceste premise, care nu și-au pierdut valoarea nici acum, după trecerea a 20 de ani, el propune o formulă care pare și altora fericită : 1) crearea unui seminar normal superior, ca instituție aparte, în care să se facă pregătirea corpului didactic secundar ; 2) considerarea universității numai ca centru pentru cultivarea științei.

1. Există, în adevăr, *cămine* pentru studenți ; totuși, ele sunt concepute strict *economic* (cf. p. 224).
2. Cf. S. Mehedinți, *Școala poporului*, pp. 18-21, și *Profesorul*, București, 1929. Pe larg am examinat concepția prof. S. Mehedinți în altă parte (Cf. Șt. Bărsănescu, „S. Mehedinți și reforma învățământului superior” (*Viața românească*, 1929, nr. 7-8, pp. 167-178).

În „legea pentru școlile pregătitoare și seminariile normale”, S. Mehedinți dispunea :
 Art. 72. Seminariile normale superioare vor forma corpul didactic al școlilor pregătitoare, pe diriginții școlilor elementare și inferioare de agricultură și de meserii, pe învățătorii și preoții urbani și pe profesorii școlilor administrative rurale.

Seminariile normale superioare de băieți vor funcționa câte unul în Iași și București, având pe lângă ele un seminar pedagogic, ori teologic, împreună cu școala primară de aplicație și, când va fi posibil, și o școală pregătitoare.

Art. 74. În aceste școli se vor primi prin concurs cei mai buni absolvenți ai seminariilor normale pedagogice.

Art. 75. Toți studenții acestor seminarii vor trebui să locuiască în internat...

P.P. Negulescu. În lucrarea *Reforma învățământului*, el a consacrat o atenție însemnată și universității¹ : a semnalat unele *rele* – amestecul politicii în recrutarea corpului didactic, ținuta criticabilă a unor profesori, de „papi științifici”², alexandrinismul³ altora etc. – și a susținut ideea „întăririi autonomiei administrative”.

Ceea ce trebuie să reținem de la prof. P.P. Negulescu e o observație interesantă despre rolul universităților : după opinia sa, pe care o găsim legitimă, universitățile există și pentru profesori : pentru a întreține mișcarea culturală ; „statele moderne – observă el just – întrețin un corp de intelectuali, care creează încetul cu încetul patrimoniul scump al culturii. Toate țările cu multe universități au jucat primele roluri (Italia, Franța, Germania, Anglia). Noi ar trebui să avem de două sau de trei ori mai multe”⁴.

I. Petrovici. În conferința „Menirea universităților”, ținută la Institutul Social Român în ziua de 13 martie 1928 (și publicată în revista *Minerva*, nr. 2, 1928, cât și în volum), profesorul Petrovici consideră creația științifică a profesorilor și însușirea metodei și spiritului științific de către studenți ca cea mai importantă dintre menirile culturale ale universității. Celelalte meniri – pregătirea profesională și extensiunea universitară – gravitează în jurul ei. „Evident, spune I. Petrovici, această menire pare a fi rezervată pentru o elită restrânsă. Ea prezintă o temperatură mai ridicată la care nu rezistă cei mai mulți ; totuși, eu cred că dânsa este astrul în jurul căruia se învârtesc, ca planete mai comode de locuit, celelalte două meniri : pregătirea profesională și difuziunea culturii la întregul popor.” Dar, pe lângă menirile culturale (educație, creație, propagare), profesorul Petrovici găsește că universitățile au și meniri moralo-sociale : dezvoltarea sentimentului patriotic și înfrățirea între popoare. Este demn de remarcat că profesorul I. Petrovici nu conține aceste rosturi moralo-sociale ca *predici* izvorâte din mobile sufletești aparte – ceea ce ar produce un dualism în activitatea universitară –, ci le consideră *efecte* ale ocupației științifice, un fel de epifenomene ale ei, cărora li se cuvine o mare atenție mai ales la noi, unde ele ar putea avea efecte îmbucurătoare în conviețuirea noastră cu minoritarii. Putem spune deci că dl Petrovici reprezintă o concepție asupra universității în care etosul acesteia este etosul științific, rolul universității fiind identic cu rolul cultural și social al științei.

1. Pp. LXXXVIII-CLV.

2. P. LXXXXX.

3. P. XC.

4. P. CLIV.

G.G. Antonescu. În articolul „Rolul educativ al universității” (cf. *Pedagogia contemporană*, 1936, pp. 151-158), prof. G.G. Antonescu, expunând ideea că universitatea nu trebuie să formeze numai oameni de știință și profesioniști, ci totodată un „om cu sufletul bine format”, vorbește de necesitatea ca această înaltă școală să se preocupe și de *educația* studenților. După ce previne o serie de obiecții, profesorul de pedagogie de la Universitatea din București propune, în vederea educației tinerilor, înmulțirea numărului seminariilor și augmentarea numărului de ore ale fiecărui profesor, sporirea personalului didactic, reorganizarea asociațiilor studențești. Toate acestea sunt propuneri de detaliu foarte judicioase și exprimă nevoi reale universitare.

P. Andrei¹ consideră „creația și cercetarea științifică esența acestui învățământ de înaltă cultură, la care trebuie să adăugăm acum și pregătirea studenților pentru o anumită profesiune”². Partizan al ideii de autonomie universitară, prof. Andrei a adoptat ideea rodnică a universității cu caracter regional. „Dorind – declară el – ca fiecare universitate să aibă viață proprie și să-și îndeplinească rolul ei științific și social în regiunea unde este așezată, vom încuraja dezvoltarea facultăților și a institutelor, pentru a deveni centre de acțiune științifică și culturală.”³

β) Institute de educație pentru tineret

Izvoare :

„Legea premilitară” din 28.IV.1934 (*Mon. Of.* nr. 107, din 11.V.1934).

„Legea pentru înființarea Oficiului de Educație a Tineretului Român” (*Mon. Of.* nr. 106 din 9.V.1934).

„Regulament pentru organizarea și funcționarea Oficiului de Educație a Tineretului Român” (*Mon. Of.* din 24.X.1934.)

Bibliografie :

Beutler, H., „Die junge Generation und die pädagogische Aufgabe”, *Die Erz.*, pp. 416-429, aprilie, 1933.

* * * Asociația „Cercetașii României”, *Statutele și regulamentul Asociației*, București, 1929.

* * * *Directiva generală nr. 1*, București, 1935.

Kawerau, S., „Zur Soziologie der Jugendbewegung”, *Ethos*, I, 1925.

Marin, căpitan A., *Pregătirea preregimentară*, București, 1935.

Nohl, H. și Pallat, L., *Handbuch der Pädagogik*, vol. V, Langensalza, 1931.

O.E.T.R. *Buletin* 1, nr. 2-3 (aprilie-iunie), 1936.

Rădulescu-Motru, C., „Inițiere în străjerism” (conferință), O.E.T.R. *Buletin*, nr. 2-3.

Siemering, dr. H., „Staat und Jugendpflege”, *Die Erz.*, iulie/august 1931.

Sirca, prof. L., *Metoda de lucru în cercetășie*, București, 1936.

În lupta școlii pentru formarea tineretului, în acțiunea pedagogică a profesorilor, condusă de știință sau empirie, cu entuziasm sau cu apatie, s-a purtat opera de pregătire

1. Cf. P. Andrei, *Instrucția publică*, 1935, și *Sociologie generală*, 1936 („Introducere”).

2. *Ibidem*, p. 33.

3. *Ibidem*, p. 35.

a fiecărei generații tinere. Veacuri după veacuri, *școala* cu corpul ei didactic a îndrumat dezvoltarea spirituală pe drumurile – când mai ușoare, când mai grele – ale vieții și cu mijloace când mai abundente, când mai sărace.

De aproape 40 de ani însă a pătruns tot mai adânc ideea că școala singură e fără de putere față de nevoile noi ale vieții, dacă lucrul ei nu se continuă „extrașcolar” ; că ea reține tineretul la sine numai un timp, că cerințele educative depășesc sfera ei de activitate. S-a ajuns astfel la crearea unor instituții noi, aparte, pentru educația tineretului, în afară de programul școlar. Astfel, din aceste necesități au rezultat: Cercetășia, Ballila, Hitlerjugend ș.a.

Nevoia unor astfel de instituții s-a resimțit și în țara noastră și ea a dus la organizarea *cercetășiei*, *străjeriei* și *premierii*. Funcționând unele de mai mult timp (cercetășia din 1915), altele de dată recentă (1934), ele se afirmă ca realități educative de care trebuie de azi înainte să se țină seamă. E deci util să examinăm poziția ideologică a autorului legii lor de organizare, spre a cunoaște atât destinul, cât și valoarea care li se dă în politica statală a educației. Dar cum această instituție ține de o mișcare mare, de proporții cel puțin europene, vom preceda examinarea ei pe teren românesc printr-o privire sintetică a mișcării generale de educație a tinerimii.

1. Instituțiile sau, mai exact, asociațiile pentru educația tinerimii au, în scurta lor istorie, baze ideologice diferite.

Înainte de război, cu aproape două decenii, au luat naștere din inițiativa adulților și din dorința ocrotirii tineretului două categorii de asociații: unele din rațiuni *religios-morale*, altele din preocupări *moral-sportive*, ambele deopotrivă de folositoare.

Din rațiuni *moralo-religioase* luară naștere o serie de asociații, inițiate de reprezentanții Bisericii, cu preocuparea de a ocroti pe tineri în fața primejdiei maladiilor sexuale, a alcoolismului și a bolilor spirituale (neurastenia, blazarea). Din această categorie fac parte îndeosebi două asociații: „Asociația tineretului din Hamburg”, întemeiată de Clemens Schultz (1897), și „Asociațiile tinerimii catolice”. Prima, pornind de la constatarea că tinerii își pierd duminica și sărbătorile pe străzi, i-a organizat în asociații pentru a-i stimula către o petrecere a sărbătorilor și duminicii în mod spiritual, ascultând prelegeri, luând parte la sporturi, excursii, audiții muzicale etc. Ultima urmărea să îndrepte tineretul spre trăirea crezului creștin catolic în viața zilnică.

Din rațiuni *moralo-sportive* luară naștere tot înainte de război *cercetășia* în Anglia și *Vogeltum* în Germania. Cercetășia, întemeiată de generalul Baden-Powel (1911), urmărea să facă din fiecare tânăr un om corect, prompt la ajutor, generos și voios. Intrarea în cercetășie se face cu oarecare solemnitate, tânărul jurând să respecte un cod de reguli pentru a proba o ținută cavalerescă și ideea samariteană. Pentru cercetășie fură câștigate și fetele.

Vogeltum sau *der Wandervogel* (întemeiată în 1898), căreia i se alătură *Freideutsche Jugend*, la origine o emancipare a școlărilor de curs secundar de idealul „gimnazial” de cultivare și de viață, e asociația tinerilor germani plini de entuziasm romantic pentru *natură*, *istorie* și *popor*. Această asociație prefera vieții estetizate, urbanizate, intelectualizate și pline de degenerare nervoasă viața în aer liber, „*ein Naturleben*”, dominată de *lyrische Stimmung*, *Freundschaft*, *Gesang*, *Naturgesang*; ea opunea *cecușului* orașelor *verdele* câmpiei, iar idealului de *bărbat căutarea proprie a tineretii*¹.

1. Ed. Spranger, marele pedagog german, ne spune că a fost unul dintre inițiatorii acestei mișcări.

După război, acțiunea pentru educarea tinerimii luă în unele state o direcție nouă, o direcție *politică*. În Italia – Ballila, în Rusia – Copiii lui Octombrie, Pionierii și Comsomolii, în Germania – Hitlerjugend sunt mari asociații pentru educația tineretului, dar a unei educații prin care statul tinde să-și asigure solidarizarea tineretului cu el și idealurile lui (cf. p. 81).

2. În România, aceste asociații ființează oficial – dacă facem abstracție de „Curcani” – din 1915, când s-a promulgat legea pentru recunoașterea de persoană morală a Asociației „Cercetașii României”. După război, se adaugă alte două instituții educative pentru tineret: O.E.T.R. și Instrucția Premilitară. Recent, prin ordinul M.S. Regele Carol II (1936, ianuarie), cercetășia și O.E.T.R. au fuzionat pentru a constitui o singură asociație a străjerilor, din care face parte întregul tineret român de ambele sexe de la 7 la 18 ani. Măsura luată e de o importanță care nu poate scăpa nici unui spirit dispus să gândească pe plan istoric la consecințele influenței unei asociații imense asupra tineretului unui popor. E deci cu atât mai interesant de cercetat ideologia din care se inspiră legea și regulamentul lor.

a. *Cercetășia* – prima noastră asociație oficială pentru cultivarea extrașcolară a tineretului – are un aspect foarte interesant: atât prin legea din 1915, cât și prin statutele din 1919. Ea reprezintă o asociație imitată după cercetășia engleză și deci inspirată de cele două principii: ideea *samariteană* și ideea ținutei *cavalerești*.

Art. 3. Asociația are de scop ca, potrivit principiilor de educație ale lui Baden-Powel, să dezvolte în toți tinerii însușiri individuale ca: vigoare, îndemânare fizică, inițiativă, curaj, demnitate și onoare, precum și însușiri sociale și umanitare ca: solidaritate, patriotism și altruism. (Statute, 1929)

Art. 31 reproduce „legea cercetașului”:

1. Cercetașul își ține totdeauna cuvântul.
2. Cercetașul nu minte; el e curat în gând, în vorbă și în fapte.
3. Cercetașul e voios și plin de însuflețire în orice clipă a vieții.
4. Cercetașul e viteaz, se încrede în puterile sale și caută să iasă cu vrednicie din orice încercătură.
5. Cercetașul își îngrijește corpul și duce o viață sănătoasă.
6. Cercetașul e cuviincios cu toată lumea și ascultă pe cei ce-l sfătuiesc de bine.
7. Cercetașul nu face deosebire de credință, de clasă socială și de avere.
8. Cercetașul respectă părerile altora și-și ia răspunderea faptelor sale.
9. Cercetașul e iubitor de învățătură și învață la rândul-i pe alții.
10. Cercetașul e muncitor și econom; el respectă munca și avutul altuia.
11. Cercetașul e bun cu animalele, îl plac florile și cercetează natura.
12. Cercetașul se silește să facă în fiecare zi o faptă bună, oricât de neînsemnată ar fi ea.

Cercetășiei noastre i s-a dat la început – mai ales date fiind condițiile în care s-a organizat în țara noastră (1915) – și după război caracterul suplimentar de asociație cu preocupări de educație *militară*.

Depunerea jurământului e o dovadă:

Art. 35. „Eu cercetașul făgăduiesc:

1. Să-mi slujesc cu dragoste Patria și Regele (educație *militară*).

2. Să ajut pe aproapele meu (ideea *samariteană*).
3. Să mă supun legii cercetașului (ideea ținutei *cavalereste*).

Toate aceste date arată că noi am imitat cercetășia engleză, dar cu adaosuri dictate de necesitățile politice ale statului român.

Ca toate asociațiile, tot astfel și cercetașii români își au cântecul lor : *excelentul imn al cercetașilor români* de poetul Cincinat Pavelescu. Anumite motive ne obligă să ne oprim asupra lui : 1. fiindcă-i *frumos*, având virtutea să dispună la cântec tineretul unui popor neobișnuit să se manifeste în cântece colective ; 2. fiindcă traduce o anumită inspirație *ideologică*. Poetul C. Pavelescu chema astfel pe cercetași :

Hai ! Săi voios, alarma sună !
 Vin tinere cu noi și-adună
 Din al izvoarelor ecou
 Un suflet nou !

Voi toți în pragul rătăcirii,
 De vreți pe calea mântuirii
 Să vă-ndrumați fără nevoi,
 Veniți cu noi !

Gata oricând ! Tot înainte !
 Cercetători pe drumuri sfinte
 Noi ce-ntrupăm în gând și dor
 Speranța întregului popor ;

Din bucurie și lumină
 Urzim o inimă senină
 Și peste-a grijilor povară
 Cântăm un imn de primăvară.

Cu noi e tot ce se răsfață
 Sub cerul clar de dimineață
 Și câte-n farmecul de-amurg
 Pe ape curg.

Sorbiți puteri de viață nouă
 Din vânt, din soare și din rouă
 Și gândul aripați mereu
 Spre Dumnezeu
 Gata oricând ! Tot înainte !

Poezia e hotărât frumoasă ! De-o neîntrecută candoare și vioiciune !

Și se și potrivește tineretului ! Totuși... Ce decepție pentru cel ce-o analizează din punctul de vedere al încadrării ei în ideologia cercetășească ! În ea nu-i vorba nici de ideea *samariteană*, nici de ținuta *cavalerescă*, nici de preocupări *militare*.

În schimb, ce invitații încântătoare făcute tânărului, ca să fie *voios* să meargă la *izvoare* (natura pură), să urzească o inimă *senină* din *bucurie* și *lumină* ; ce recomandări pentru „Lebensgenuss”, „Naturleben”, pentru viața în soare, vânt, rouă și primăvară !

Ai impresia că poezia-i făcută pentru „Wandervogel”, nu pentru cercetășie ; pentru tineretul german, iar nu pentru cel român cercetășesc !

În rezumat deci, cercetășia românească a vrut să fie o copie a cercetășiei engleze, care se baza pe individualismul *eroic* și *altruist*, a introdus în schimb... ca principiu dominant *universalismul național* și a adoptat un imn cercetășesc complet... *apolitic*. Aceste incongruențe dovedesc încă o dată graba de a imita și lipsa de informație exactă asupra *esențialului* mișcărilor imitate.

b. O.E.T.R. sau Oficiul de Educație a Tineretului Român e o altă instituție pentru educația extrașcolară a tineretului. Condușă de un „consiliu superior de îndrumare care va lucra sub președinția M.S. Regelui”, compus din primul-ministru, ministrul Instrucțiunii Publice, ministrul Apărării Naționale, directorul general al O.N.E.F. etc., ea apare înveșmântată cu o mare autoritate.

Ea venea din 1934 să colaboreze cu „cercetășia”, pentru a *spartaniza* tineretul nostru. Să vedem ce concepție prezidează activitatea acestui oficiu.

Din analiza legii, răspunsul apare limpede : O.E.T.R are a se ocupa de educația tineretului de ambele sexe de la 7 la 18 ani, completând educația intelectuală a școlii cu educația *morală, națională și fizică* (art. 1).

Art. 1. Pentru educația morală națională și fizică a tineretului de ambele sexe până la 18 ani, precum și pentru coordonarea și controlul activităților similare ale instituțiilor de stat și particulare se înființează pe lângă Ministerul Instrucțiunii, Cultelor și Artelor Oficiul de Educație a Tineretului Român (O.E.T.R.).

Art. 5. Educația morală, națională și fizică este obligatorie pentru tineretul de ambele sexe, de la 7-18 ani.

Ne găsim deci în fața unei formulări enumerative în spiritul concepției de la începutul acestui veac, când educația era concepută nu ca azi : o *unitas multiplex*, ci ca o juxtapunere de obligații educative.

Acest neajuns se rectifică prin regulamentul și programele analitice ale O.E.T.R., redactate în spirit *universalist național*.

Directiva generală nr. 1 cu programul analitic al O.E.T.R., București, 1935

Schema programului general

Educația tehnico-practică	Educația națională	Educația morală și religioasă		Educația fizică
Organizarea	Cultul dinastiei	Dezvoltarea personalității Pilde morale	Rugăciuni și cântări	Gimnastica
Prezentări, formațiuni, ceremonii	Cinstirea eroilor	Cultul familiei	Practici religioase	Exerciții de ansamblu
Cântece și distracții străjerești	Iubirea de patrie	Colaborarea și solidaritatea	Colaborarea bisericii	Atletism

Educația tehnico-practică	Educația națională	Educația morală și religioasă		Educația fizică
Prim-ajutor	Cultul drapelului	Educația civică	Pilde vii	Jocuri pentru dezvoltarea facultăților fundamentale psihofizice
Excursii, tabere, colonii	Cultivarea tradiției și obiceiurilor strămoșești	Organizarea unei gospodării-model	Monumente religioase	Tir și sporturi
Cunoștințe și îndeletniciri practice, șezători		Igiena satului	Explicarea textelor biblice	Igienă

Spiritul universalist național se oglindește și în selecția „cântecelor strejărești” : *Imnul Regal, Trei culori, Toți străjerii, Majestate ! , Imnul investiției străjerilor.*

Iată un exemplu :

Straja țării azi ne cheamă
ca pătrunși de-un sfânt fior
Legământul de credință
Să-l depunem toți în cor.

Pentru-al nostru Rege Carol
Rugăciuni îndrept spre cer !
Gata sunt la datorie
Sunt Român și sunt străjer !

Pentru Patrie și Rege
Toți credință să păstrăm
Muncă rodnică cinstită
Țării noastre să-nchinăm.

Toate aceste elemente indică o intenție pedagogică precisă : creșterea tineretului pentru *dinastie, neam și lege* înseamnă acceptarea politicii culturale în spirit *universalist național*.

c. Instrucția premilitară, inițiată mai întâi de italieni, s-a introdus și la noi în 1934, din aceleași motive : din preocuparea de a continua opera O.E.T.R. pentru tinerii de la 18 ani înainte, până la încorporarea lor, pregătindu-i în același timp, prin exerciții militare, pentru viața de cazarmă.

Legea pregătirii premilitare, votată la 28.IV.1934, prevede :

Art. 1. Pregătirea premilitară urmărește :

Întărirea simțămintelor morale și naționale, cultivând spiritul de ordine și disciplină cetățenească, dezvoltarea aptitudinilor fizice, dobândirea cunoștințelor militare elementare pentru o asimilare cât mai ușoară și repede a instrucției militare la chemarea sub drapel.

Art. 2. Pregătirea premilitară este obligatorie pentru toți tinerii de 18, 19 și 20 ani, fii de cetățeni români.

3. Aceste instituții – Cercetășia, O.E.T.R. și Instrucția Premilitară – sunt inițiative demne de toată atenția și toată lauda. Într-o epocă în care criza economică obligă un număr imens de tineri să aștepte, în completă inactivitate, încadrarea într-o profesiune, instituțiile menite să-i „strângă de pe stradă” și să le dea mijloace de rezistență spirituală împotriva acelei „*Verzweiflungspsychose*” (psihoza disperării), rău specific situației lor, nu pot face decât bine. Ele pot fi – și vor să fie – mijloace de luptă împotriva disoluției individualiste, atât de periculoase într-o vreme scuturată de febra războinică.

Evident că succesul acestor instituții nu este garantat de simpla bună intenție a cititorilor, ci de pregătirea temeinică, de elanul și conștiința *teoretică* deplină a executaților. Două motive ne determină să ne îndoim însă de împlinirea acestei condiții: 1. din cercetarea materialului de idei existent nu se degajă nici *orientarea ideologică*, nici *cunoștința psihologică a tineretului*¹, care trebuie manipulat în aceste instituții; 2. chiar după aproape trei ani de activitate, se constată că opinia publică nu a fost determinată să-și schimbe atitudinea de sceptică rezistență față de aceste instituții. Acesta e un indiciu grav că nici până azi corpul executaților nu a izbutit să submineze *intelectualismul* și *individualismul* acelei opinii publice și s-o capteze – prin argumentare științifică probantă – pentru idealuri comunitare și totalitare.

γ) Instituțiile pentru educarea adulților

În spiritul pedagogiei contemporane e tot mai puternică tendința de a supune pe adulți, atât rurali, cât și urbani, unui proces de pedagogizare, cum am demonstrat în altă parte (cf. Șt. Bârsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, 1936, pp. 218-222).

La origine, în țara noastră, această acțiune s-a conceput *conștient*, încă înainte de război, ca o luptă contra analfabetismului, punând astfel accentul pe instruirea elementară a maturilor, făcută în școli de adulți. De un interval de timp, mai ales după război, accentul preocupărilor culturale pentru popor cade pe *propaganda* culturală. Acest fapt ne obligă, pentru a evita repetițiile, să tratăm tema *Instituțiile pentru educația adulților* în capitolul III (partea a II-a).

1. Când se face azi educația tineretului, noi nu avem în românește nici o lucrare *științifică*, nici o *psihologie a tineretului*, cum sunt în limba germană: Ed. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*, ediția a XII-a, 1929; Ch. Bühler, *Das Seelenleben des Jugendlichen*, 1929 etc., nici o *pedagogie a tinerilor*. Or, fără pregătire științifică, fără o pătrundere adâncă a atâtor probleme de conducere a tineretului, restul activității rămâne cel mult o nobilă bunăvoință!

Capitolul II

Instituții pentru creația culturii

Izvoare :

„Decretul-lege pentru organizarea Ministerului Educațiunii Naționale” (*Mon. Of.* din 12.XI.1936, pp. 9435-9451).

„Proiect de lege a organizării culturale” (în D. Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucțiunii Publice*, pp. 1458-1463, 1934).

Legea și regulamentul învățământului universitar, București, 1935.

Bibliografie¹ :

Leistritz, dr. H.K., *Staatshandbuch des Volksgenossen*, ediția a XI-a, Berlin, 1936.

Racoviță, E., „Institute științifice de cercetări” (în *Politica culturii* – Institutul Social Român), București, 1928.

Alături de instituțiile de educație – de dată foarte veche – s-au organizat, e drept, mult mai târziu, și instituțiile pentru creația culturii. Până ce să ia forma bogată din statele moderne, ele au străbătut trei faze pregătitoare.

În Evul Mediu – în afară de universități și câteva mănăstiri laborioase – nu întâlnim nimic care să poată purta acest nume cu o îndreptățire cât de mică. *Renașterea* capătă însă o mare importanță din acest punct de vedere, deoarece statornicește și extinde obiceiul cooperăției intelectuale între savanții diferitelor țări și naționalități prin scrisori și expedierea reciprocă a operelor. În același timp, creatorii culturali intră în solda prinților, care ajută creația – prin *pensiuni și comenzi*. Inovația, prin care grija de creația culturală intră – depășind faza *epistolară* și a *pensiunilor* – în epoca modernă, se datorește monarhiei absolute și mai ales despotismului luminat, care creează primele academii. Curând, apar ziarele și revistele, care diminuează – aducând evident în schimb multe și mari avantaje – rolul contactului personal sau al epistolelor între cercetători, cu Revoluția franceză și creațiile ei și ale lui Napoleon, care urma în această privință exemplul lui Alexandru cel Mare. Acum, grija de creația culturală intră definitiv în faza instituțională, a cărei desăvârșire revine – se pare – timpurilor noastre.

În tot cursul secolului al XIX-lea și până azi, instituțiile de creație culturală s-au organizat treptat, luând înfățișări și dezvoltări care variază cu statele, cu starea lor culturală și cu sistemul general al politicii culturii. Ele au dat mereu și acordă prodigios popoarelor care le susțin prestigiu și avantaje spirituale; pe acestea ele le înalță în

1. Pentru bibliografia acestui capitol, cf. p. 87.

considerația umanității. Dată fiind însemnătatea lor, e util să cunoaștem concepția despre instituțiile care în țara noastră sunt menite să fie centre de creație culturală. Acest studiu îl vom preceda însă – spre a avea termenii de comparație – de o scurtă prezentare generală a chestiunii în discuție.

1. În statele moderne, instituțiile de creație culturală sunt aproape aceleași pretutindeni : laboratoare și institute, seminarii, biblioteci și clinici. La ele s-au adăugat recent *stațiunile agricole* cu câmpurile de experiență și *stațiunile biologice*, ambele grupe constituind un gen de instituții „în natură” pentru cercetarea faunei și florei regionale și a problemelor anexe.

După așezarea lor, aceste instituții se pot afla fie în țara care le-a subvenționat, atașate de regulă pe lângă o universitate, fie în afara țării. În ultimul caz se produce un fel de deplasare a institutelor de creație chiar pe terenul pe care ele îl cercetează. Mai toate statele mari și bogate și-au creat astfel de instituții : Franța, Germania, Anglia, Rusia, Italia ș.a.

Dr. H.K. Leistrizt ne referă că Germania are numai în Italia 5 institute de acest fel :

1. Das Preussische Historische Institut.
2. Zweigstelle Rom des Archäologischen Instituts des Deutschen Reiches.
3. Bibliotheca Herziana (ein der Kaiser Wilhelm-Gesellschaft angeschlossenes kunstgeschichtliches Institut).
4. Die Deutsche Akademie in Rom.
5. Kunsthistorisches Institut in Florenz.

Tot ca un fel de deplasare pentru cercetarea științifică pot fi considerate *expedițiile științifice*, organizate de savanți cu concursul marilor state. Aceste expediții având de obicei rezultate practice imediate, se poate spune că țara care le finanțează face sacrificii nu numai pentru sine, ci pentru întreaga comunitate a popoarelor.

Ca direcție spirituală de lucru, aceste instituții de creație științifică diferă iarăși, evoluând pe liniile de gândire indicate mai sus (cf. pp. 210-211) : deși toate fac „știință”, știința aceasta o fac diferit. În *liberalism* se slujește *știința în genere* sau știința „mondială”, cum am lămurit (cf. p. 210) ; în *democrații* începe deja să apară o predilecție, tradusă chiar în organizarea institutelor, pentru studiul problemelor regionale ; în statele *autoritare*, această tendință, pe lângă că devine regula de lucru, se asociază cu preocuparea pentru anumite studii strâns legate de ideologia regimului *politic*. Azi, de exemplu, în Germania, unele discipline se bucură de o cultivare deosebită – știința raselor – și ajung să impună ca și punctul lor de vedere să fie predominant. La fel în Rusia, unde predilecția cercetării e orientată spre teme de economie și științe aplicate.

În unele state, cele mai mari și cu tradiții, activitatea culturală se poate îndrepta spre *imperialismul cultural*. E drept că imperialismul cultural este o problemă care privește propaganda culturii. El are însă o consecință care poate fi încadrată și în politica statală a creației culturale. Prin propaganda culturală, țările de cultură își creează – cum și cu ce mijloace vom vedea la capitolul respectiv – *colonii culturale* sau *zone de influență* culturală. Nu rareori, ca o consecință firească, din aceste zone sau colonii culturale răsar creații culturale în limba și în spiritul culturii imperialiste. Ce atitudine trebuie să ia

imperialismul cultural față de aceste creații culturale? Există un șovinism național și cultural care – mai ales la noi – refuză să le încadreze în cultura națională; este punctul de vedere pe care îl adoptă astăzi statele naționaliste și mai cu seamă rasismul german. Liberalismul a procedat cu totul altfel în toate țările de cultură. În Anglia și Germania liberalistă, dar mai ales în Franța, au fost îmbrățișați cu toată căldura un Jean Moréas sau un Panait Istrati, un Heinrich Heine sau Disrăeli. Atitudinea care trebuie luată în cazul creației culturale a unui străin în limba și spiritul național agită mult cultura României contemporane și constituie una dintre cele mai dificile probleme imaginabile, atât din punct de vedere teoretic, cât și din punct de vedere practic.

2. Să examinăm acum instituțiile noastre de creație științifică, privindu-le comparativ cu cele din țările de cultură, prin prisma punctelor de vedere stabilite.

E necesar să observăm mai întâi că România nu are – cu excepția a două-trei școli (Roma, Fontenay aux Roses și Veneția¹) – institute în străinătate pentru studii științifice. România e un stat care încă nu poate suporta sarcini financiare pentru acest capitol cultural. Dar situația de azi nu exclude pentru viitor o contribuție românească prin astfel de institute.

În ceea ce privește institutele, seminariile, clinicile și laboratoarele, legiuitorul le conține ca institute de „studii practice” pentru studenți. Ele nu sunt destinate nici prin lege învățământului superior, nici prin regulamentul ei și nici prin buget – cum rezultă și din doleanțele profesorilor – unor scopuri de creație științifică. Totuși, atât doctrina, cât și opinia publică socotesc universitatea centrul prin excelență al creației științifice și așteaptă – *zadarnic, fiindcă nu cunosc legea și bugetul* – rezultate senzaționale în creația științifică românească. Puținul care se face se datorește de cele mai multe ori sacrificiilor personale.

Iată modul cum *Legea și Regulamentul* învățământului universitar fixează menirea institutelor de creație științifică – mod după care acestea au mai curând rol pedagogic decât științific.

Legea, art. 81. Pe lângă universități funcționează: institute, clinici, laboratoare, seminarii, oficii universitare, stațiuni, muzee, ateliere. De asemenea, vor funcționa și seminarii pedagogice, prevăzute cu licee de aplicație, care au menirea de a da pregătirea pedagogică pentru învățământul secundar (art. 188 și 189 reg.).

... Când se creează prin lege o catedră universitară, se creează în același timp și se prevede în buget institutul, clinica, laboratorul sau seminarul respectiv (art. 190 reg.).

Regulament

Art. 188. Pe lângă fiecare facultate se pot înființa institute de cercetări științifice și aplicațiuni practice, precum și institute de studii superioare și de specializare.

Art. 190. Studiile practice în facultățile de medicină umană și veterinară se vor face în institutele, laboratoarele și clinicile alipite pe lângă facultățile respective.

Art. 190, al. V. Lucrările practice se vor face în institutele, seminariile și laboratoarele alipite pe lângă facultăți...

1. Menționând aceste școli, o întrebare legitimă ni se pune: nu e exagerată oare solitudinea statului român față de *istorie* și științele anexe, deoarece întemeiază trei școli în serviciul acestei discipline? Se reduce oare cultura la disciplina istorică?

Art. 191. Pe lângă fiecare facultate funcționează câte un seminar pedagogic universitar, care are menirea să facă pregătirea pedagogică a personalului didactic pentru învățământul secundar.

Art. 2 din lege consideră universitățile „instituțiuni de cercetări pentru progresul științei”, fără însă a se preciza – cum e de absolută rigoare astăzi – în ce spirit. De aceea, universitățile au o activitate anarhică din punctul de vedere al preocupărilor, în care se amestecă probleme științifice cu aderență sau fără legătură cu nevoile practice ale țării. Noi credem că o eșalonare a acestor preocupări, după criteriul aderenței lor la realitatea socială, economică, militară, culturală a țării, ar fi îndreptățită, *fără să însemne o limitare a libertății de cercetare în sine*. Caracteristica vieții universitare românești, față de universitățile din Apus, este de aceea – trebuie s-o constatăm cu durere – lipsa lor desăvârșită de fizionomie morală particulară.

3. Dacă sub aspectul dispozițiilor legale și reglementare cu privire la creația culturală plutim în nedefinit, sub acela al discuției *teoretice* nu avem o situație mai bună. S-a produs în 1931 o declarație a M.S. Regelui Carol II la Academia Română, care părea să indice o direcție de lucru, dar până azi ea nu a avut urmare. Suveranul declara atunci : „Nu concep că o țară poate să însemne ceva, oricât de mare ar fi puterea ei armată, dacă nu-și sporește până la extrem patrimoniul ei intelectual... Această cultură nu trebuie să fie un import, ci produsul acestui neam, sprijinit pe trecutul nostru și pe infinitele mijloace ale țării”¹. Invitației Suveranului s-ar putea spune că i s-a răspuns în 1933 prin „proiectul de lege a organizării culturale”, care conținea dispoziții menite să favorizeze creația culturii și propagarea ei.

Art. 1. Actuala Direcție a Educației Poporului se transformă în Direcția Culturii Naționale la care se concentrează serviciile și atribuțiile Ministerului Instrucției, Cultelor și Artelor și ale administrației Casei Școlilor, care au ca scop înaintarea și răspândirea culturii în afară de școală.

Art. 2. Direcția Culturii Naționale e alcătuită din două servicii : Serviciul Culturii Superioare și Serviciul Culturii Poporului.

Art. 3. Serviciul Culturii Superioare împlinește atribuțiile menite *să ajute* înaintarea unei culturi superioare prin *știință, literatură și artă*.

Art. 4. Serviciul Culturii Superioare e alcătuit din următoarele secții : Secția științelor ; Secția literaturii ; Secția artelor.

Acest proiect de lege n-a fost însă întâmpinat cu bunăvoință. Prof. N. Iorga a făcut ironii crude, caracterizând direcția pentru producția științifică și literară drept „clocitoare artificiale”, iar prof. dr. C. Angelescu, într-un discurs cu multe accente de autobiografie, cu fraze în care reamintea idei prea bine cunoscute („cultura se face în școală și-n afară de școală”), a reproșat lui D. Gusti, autorul proiectului, că „Direcția Culturii prevăzută în acest proiect de lege este un adevărat minister, mai mult decât atâta, un supraminister : trece peste Ministerul Instrucțiunii”, oratorul eludând astfel din discuție *centrul* însuși al problemei : marea și istorica temă a sprijinirii și stimulării creației românești. În această atmosferă, proiectul a căzut. Era o dovadă că în cercurile conducătoare e încă prea

1. Cf. D. Gusti, *Una an de activitate...*, p. 515.

puternică gândirea *liberalistă* și, într-o formă mai avansată, cea *democratică*, după care creația e un proces liber, spontan, în care statul nu are a interveni spre a-l pregăti, ci are numai datoria de a apărea *după producere*, făcând gesturi de filantrop : dând ajutoare pentru cercetări sau publicații¹.

Această procedare filantropică are multe neajunsuri, dintre care unul e de un caracter anihilator pentru creația izolată : ajutoarele se dau de minister, de la Centru și, după cum rezultă din tablourile făcute², numai instituțiilor, revistelor și autorilor cu mare trecere la centru ; urmează deci că „cei alți”, adeseori adevărați creatori, rămân la propriile lor mijloace de lucru sau în incapacitate de lucru. E drept însă că M.S. Regele a intervenit activ în acest domeniu ca ctitor al Fundațiilor Regale și al publicațiilor ei, dar gestul regal a rămas izolat !

În rezumat deci, într-o epocă în care popoarele au părăsit concepția *liberalistă* a creației – cunoscută mai ales în formularea „boemei creatoare” – trecând la un *normativism* hotărât, intervenția celor ce sabotează evoluția firească apare ca un anacronism vinovat. Azi, când cultura originală a unui popor îl apără mai bine de nedreptăți decât însăși forța armată, risipa anarhică de forțe, la care duce în mod fatal teoria „boemei”, trebuie să înceteze. Statul român e dator față de *destinul* nației să facă o politică a creației culturale.

-
1. Prof. D. Gusti indică un tablou (în *Un an de activitate...*, pp. 1449-1451) de *instituții*, reviste, diferite tipărituri (de fapt : nume de scriitori favorizați cu subvenții, burse, premii etc.) care au primit însemnate ajutoare materiale pentru cercetări și mai ales pentru publicații.
 2. *Ibidem*.

Capitolul III

Instituții pentru propagarea culturii

Izvoare :

Aceleași de la capitolul anterior.

Bibliografie¹ :

Bucuța, E., „Politica bibliotecii și a cărții” (în *Politica culturii*), 1928.

Erdberg, R., *Freies Volksbildungswesen*, Viena, 1919.

Schreiber, K.F., *Das Recht der Kulturkammer*, 5 vol., Berlin, 1934-1936.

Simionescu, I., „Cultura populară” (*Politica culturii*), 1928.

Wiese, L.V., *Soziologie des Volksbildungswesens*, München și Leipzig, 1921.

Propagarea culturii – pe care ca *sens* și *geneză* am lămurit-o mai sus (*cf.* pp. 101-109) – se face prin institute anume organizate : *universități populare* și cursuri pentru propagarea științei, *institute* de publicații pentru „popor”, *biblioteci, muzee, expoziții, radio, film, teatru, arte plastice, muzică*. Prin ele, toată comoara spirituală se propagă în *spațiu* de la izvorul de creație în marele corp al societății și în *istorie*, de la maturi la tineri, garantându-se astfel procesul dător de încredere : *progresul*. Fără ea, creația culturală e condamnată să rămână infecundă. E de aceea o urmare firească cercetarea organizării acestei activități pe terenul culturii românești. Din necesități de orientare, această cercetare o precedăm de o expunere generală despre propagarea culturii în statele moderne.

1. Țările de cultură înfățișează azi două tipuri distincte din punctul de vedere al poziției lor față de organizarea *propagării* culturii : 1. de o parte, *statele democratice*, 2. de alta, *statele autocrate*, diferența dintre ele provenind de la deosebirea în concepția lor despre „popor”.

Liberalismul – strâns asociat cu intelectualismul și pozitivismul secolului al XIX-lea – înțelegea și simțea propagarea culturii ca o propagare a științei, a științei liberale, pentru a fortifica pe individ în lupta pentru existență. Principiul epocii că „știința înseamnă putere” a determinat o *popularizare* a științei, grație a două instituții simple : *conferințele* și *cărțile de popularizare științifică*.

Democrația, care se traducea prin demofilie, fiind animată de râvna de a ridica „poporul de jos”, din punct de vedere economic, igienic și politic, desfășură o activitate mai bogată.

1. *Cf.* Bibliografia de la p. 101.

Instituții noi se adăugară : pe lângă universități populare, publicații, interveniră : radioul și filmul.

E totuși de observat că și acum se urmărea o răspândire pur și simplu a culturii în popor, că aceasta constituia o acțiune dispartă, că nu ocupa atenția conducătorilor în mod deosebit.

Statele autoritare au dat alt sens și altă atenție – o atenție incomparabil sporită – procesului propagării culturii. Pornind de la ideea că poporul e „o mărime metafizică” legată prin „credință, onoare și conștiință”, germanii lui Goebbels – ministrul propagandei în Reich – fură cuprinși în rețeaua unei vaste propagări de idei, care-și propunea să aducă pe individ acasă (*heimholen*) în popor și la o „funcție responsabilă în popor”. După această concepție, nu numai omul din „popor”, ci omul tuturor treptelor sociale deveni obiect de preocupare al propagării culturale.

Dar și ca instituții, situația se schimbă. În Germania, de exemplu, s-a organizat un „minister al propagandei culturii și luminării poporului” cu 7 camere (*cf.* p. 66-67), care reprezintă de fapt 7 grupe de instituții : a) camera publicisticii imperiului, b) camera presei, c) a radioului, d) a teatrului, e) a muzicii, f) a artelor frumoase, g) camera filmului. Aceste camere erau de fapt corporații din care făceau parte cei ce aveau talente, ca astfel să poată activa folositor și creator. Așadar, instituții multiple !

În aceste state, propagarea culturii nu se făcea nici ca-n liberalism (răspândirea științei), nici ca-n democrație (ameliorarea, prin mai multă civilizație, a stării poporului „de jos”) ; ci răspândirea culturii „cu scop de a înrăuri națiunea întreagă, de a o câștiga pentru stat, cultură și economie”.

Propagarea culturii mai poate fi considerată și din punctul de vedere al *sferii de influență*. Unele popoare, mai dotate sau mai favorizate de destinul istoric, apar radiind cultura în jurul lor peste hotare, fie printr-o influențare neintenționată, ca rezultat firesc și involuntar al superiorității și farmecului deosebit al unei culturi, fie trecând la o expansiune culturală intenționată și calculată. De aproape un secol, marile puteri, pornind de la teza că identitatea de cultură (și deci de regim politic) are puterea să apropie popoarele în politica externă, activează pentru a-și crea *zone* de influență ideologică. Ele procedează astfel nu numai din motive idealiste, dar și din rațiuni practice, care se verifică mai ales în caz de război : cazul Franței, care a fost înconjurată cu simpatie și ajutată în marele război grație zonelor de influență culturală, pe care și le crease în foarte multe țări, determină azi multe puteri politice să desfășoare o propagandă culturală dincolo de granițele proprii.

2. În țara noastră, propagarea culturii există ca *fapt* de multă vreme, ca ceva firesc ; e necesar să vedem însă, din punctul de vedere al politicii culturii, care sunt instituțiile prevăzute de legi pentru propagarea comorii spirituale.

O primă instituție chemată prin lege să răspândească cultura e *universitatea* (*cf.* art. 2 din Legea învățământului universitar) ; totuși, sunt aici de făcut două observații : 1. Legea învățământului universitar prevede răspândirea numai a *științei* – ceea ce poate să însemne sau că legiuitorul identifică știința cu cultura, sau că el a rămas la vechea concepție, când universității i se cerea să se consacre științei pozitive. 2. Legea redactează foarte *vag* această obligație a universității, fără o precizare a *spiritului* în care e invitată să lucreze și a *sferii* de influență. Legiuitorul dovedește prin această procedură că aparține gândirii *liberaliste*.

Legea pentru Fundațiile Culturale Regale face din „Fundații” și creațiile lor institute pentru propagarea culturii.

Prima dintre ele, „Fundația Universitară Carol I”, a dat studențimii universitare din București o bibliotecă prețioasă și o sală de conferințe publice. A doua, „Fundația Culturală Principele Carol”, a contribuit la răspândirea culturii în popor; pe același drum activează cu folos „Fundația Regele Ferdinand” din Iași și „Fundația Regele Carol II” din Cluj. Prin ele, „cultura românească – cum observă prof. D. Gusti – se bucură, datorită inițiativei regale, de o consacrare a creației spirituale naționale în toate formele ei de manifestare: știință, literatură și artă”¹.

Dar instituția destinată propagării culturii rămâne totuși pentru fiecare sat școala, prin ceea ce curent constituie activitatea ei „extrașcolară”. Apreciind proporțiile acestei activități, regretăm totuși *lipsa* ei de unitate, ceea ce face din ea o acțiune cu rod neînsemnat și tendința ei de a *primariza* cultura, ceea ce nu o face atrăgătoare și folositoare pentru adulți.

Alături de aceste institute de propagandă culturală, se mai pot cita și altele – unele *oficiale*, ca Direcția Educației Poporului, dependentă de Casa Școlilor; altele: creații *publice* mai vechi ca: „Astra”, „Institutul Social Român” sau mai noi, precum și diferitele reviste de știință, literatură și artă. Rezultatele lor sunt însă modeste și lipsite de influențe adânci și unitare.

Ceea ce trebuie să mai relevăm aici e că întreaga acțiune de propagandă culturală are în România un caracter de strictă preocupare *internă*, în sensul că noi nu avem preocupări de a crea în afara țării *zone* de influență culturală românească.

Această pagubă trebuie s-o înlăturăm; nu stăpâniți de ambiția de a crea zone de influență oriunde, ci conduși de realitatea situației: că interese și posibilități de acțiune există pentru România în țările vecine mai mici și cu precădere în Peninsula Balcanică.

3. Dacă propagarea culturii prezintă în România lipsuri, dacă ea n-are unitate, nu-i cuprinzătoare și n-are scopuri bine precizate, faptul se datorește constatărilor făcute și în capitolul precedent: până azi nu au existat în țara noastră preocupări pentru o studiere științifică a problemei și nici o solitudine continuă și bine orientată. Dar e desigur sosit timpul ca improvizațiilor și măsurilor de „tact empiric” să li se substituie conștiința *teoretică* a problemei propagării culturii în România.

1. Cf. D. Gusti, *Un an de activitate...*, p. 514.

Concluzie

După ce am cercetat politica culturii și am cunoscut organizarea statală a educației, creației culturii și propagării ei în România, este locul să răspundem la întrebările formulate în introducerea părții a II-a a acestei lucrări: ce caractere are organizarea culturii în România?

Privind organizarea culturii din punctul de vedere al mărimii aparatului ei, am constatat următoarele: aparatul de stat pentru educație e *dezvoltat*; în schimb însă, e *rudimentar* cel pentru propagarea culturii; iar în domeniul creației, acest aparat face numai impresia că e dezvoltat, deoarece, având în plus atribuțiuni de ordin educativ, acestea îl absorb în așa măsură, încât nu mai rămâne decât excepțional disponibil pentru creația culturală.

Din punctul de vedere al sistemului administrativ, organizarea politicii culturii are un caracter net *centralist*. Aparatul central (Ministerul Educației Naționale) e organizat în mod *centralist* și, prin acordarea dreptului de prioritate elementului *politic*, numit de ministru – nu celui *valorificat* prin examene sau *competență* (cf. p. 148) –, el reprezintă un *centralism politic*.

Ca redactare, organizarea culturii nu s-a făcut printr-o formulare în *termeni juridici* și *pedagogici*, ci într-o exprimare vagă, diluată, cu o terminologie neștiințifică, fără directive clare (cf. pp. 145, 146, 167, 228-229, 247, 257 etc.). Această procedură păgubește enorm activitatea – mai ales cea educativă – care are nevoie de orientări clar exprimate.

Și de data aceasta am înregistrat apoi un număr însemnat de gânditori români care s-au ocupat cu problemele de educație, cu creația și propagarea culturii. Trebuie însă să stabilim câteva caractere ale manifestării lor.

În domeniul educației, pe cei mai mulți i-au preocupat *școlile* și aproape deloc educația *extrașcolară* a tineretului sau educația *adulților*, care azi constituie teme de mare însemnătate și cer o soluționare grabnică. Să nu fi sesizat ei oare importanța și actualitatea acestor teme?

Dar chiar când s-au ocupat de școli, ei au arătat atenție mai deosebită celor trei școli – școlii *primare*, *liceului* și *universității*, și în schimb un foarte vag interes seminariilor și școlilor profesionale. Faptul surprinde cu atât mai tare cu cât, în alte țări, marii gânditori – ca Ed. Spranger, de exemplu – îmbrățișează școala cu toate ramurile ei, apreciindu-le ca deopotrivă de demne de interesul general al statului și militează deopotrivă pentru îmbunătățirea programelor și legilor nu numai ale unora dintre școli, ci ale tuturor.

În orice caz, trebuie să recunoaștem și de data aceasta că numeroși gânditori români au sesizat mai just, mai adânc și mai util decât legiuitorul sensul și menirea diferitelor tipuri de școli, că s-au dovedit mai perspicace decât legiuitorul. Surprinși și de faptul, în

parte îmbucurător, că există și în țara noastră spirite care să gândească „la nivel” cu stările de aiurea chestiunile școlii, ne-am simțit puși în situația de a ne întreba : de ce oare legiuitorul nostru nu s-a folosit de colaborarea acestor spirite mai clare, mai bine pregătite la întocmirea legilor școlare ?

Fără să ignorăm influența pe care, în mod fatal, o are orgoliul în activitatea oamenilor politici, nu ne putem opri să credem că destinul unui popor – care, în mare măsură, depinde de felul cum e legiferată educația – e îndreptățit să ceară legiuitorilor jertfa oricărei vanități, oricât de puternică ar fi ea.

Partea a III-a

TEHNICA POLITICII CULTURII

Introducere

Bibliografie :

Bäumler, A., *Männerbund und Wissenschaft*, Berlin, 1934.

Engelhardt, V., *Weltanschauung und Technik*, Leipzig, 1922.

Freyer, H., „Zur Philosophie der Technik”, *Blätter für deutsche Philosophie*, III Jahrgang, H. 2.

Kroner, R., *Die Selbstverwirklichung des Geistes. Prolegomena zur einer Kulturphilosophie*, Tübingen, 1928.

Schröter, M., *Philosophie der Technik*, München și Berlin, 1934.

Spranger, Ed., *Lebensformen*, Leipzig, 1929.

Politica culturii – scriam la începutul acestui studiu (p. 41) – se fixează, ca *spirit* general, în Constituția țării, se prezintă ca *organizare* în legi și se realizează printr-o *tehnică*. Oricât ar fi de importante primele două elemente – *spiritul* și *organizarea* ei –, tehnica e aceea care condiționează rezultatele, favorizând sau degradând toată politica statală a culturii. În asemenea lumină, partea a III-a a acestui studiu, tehnica politicii culturii, devine o completare necesară și plină de interes a expunerii anterioare.

În vederea tratării noului subiect se impun, în prealabil, unele precizări care să fixeze cadrul problemei și punctele esențiale de privire a chestiunii ; e util să arătăm mai întâi ce înțelegem aici prin *tehnică* și din câteva *laturi* vom judeca tehnica politicii culturii.

1. La origine, termenul „tehnică” (grec. τεχνική) însemna meșteșug sau activitate : activitatea etern umană, despre care M. Schröter adaugă că reprezintă „activitatea manuală originară și deopotrivă de bătrână ca și omenirea însăși”¹. Concepută astfel, această „tehnică” are un sens propriu : ea nu se îndreaptă să *cerceteze* natura sau s-o facă mai nobilă, mai strălucitoare ; ea este numai „lucrul” care asigură traiul omenesc.

De această concepție a tehnicii, pe care unii au numit-o „Realtechnik”, trebuie deosebită tehnica privită ca „metodică”. Căci același cuvânt „tehnică” înseamnă de mult și suma *procedeelelor* sau *metodelor* de lucru, ca, de exemplu, în tehnica *dramei*, *desenului* sau *picturii*, *ascezei* sau *educației*. În acest sens vom folosi prin urmare termenul „tehnică” în partea a III-a a lucrării noastre, spre a cunoaște și aprecia mijloacele sau procedeele necesare pentru a educa, a ajuta creația culturii și a o propaga. Urmează deci să examinăm în această parte trei teme : *tehnica politicii educației*, a *ajutării creației* și a *propagării culturii*.

1. M. Schröter, *op.cit.*, p. 6.

2. Tehnica poate fi privită din mai multe puncte de vedere. W. Sombart deosebește just că tehnica poate fi întemeiată *empiric* sau *științific*, că, în raport cu mișcarea vremii, ea poate fi *staționară* și *revoluționară* și, în fine, că, din punctul de vedere al execuției, ea poate fi *organică* și *mecanică*.

Se numește *empirică* tehnica ce se bazează pe experiență, și anume pe experiența *personală*, care se transferă de la maestru la elev printr-o teorie *personală*. Opusă ei e tehnica sau procedarea *științifică*, care se caracterizează printr-o motivare continuă. Cel ce-o stăpânește știe *pentru ce* a întrebuițat *fiecare* procedeu. Pentru acesta, nimic nu se produce pentru că maestrul X i-a spus, ci pentru că el cunoaște legile care stau la baza procedeelelor sale și-i sigur de succes. W. Sombart încheie de aceea cu observația foarte justă: „dacă la procedarea empirică se lucrează după *reguli*, la cea științifică: după *legi*”¹.

Într-un contrast asemănător se află tehnica *staționară* și cea *revoluționară*, tehnica *organică* și cea *mecanică*.

Staționară e tehnica în cazul când procedeele se schimbă lent, în cazuri rare și – după W. Sombart² – în decurs de-o generație; *revoluționară*, când schimbarea rapidă a procedeelelor e mereu în curs de efectuare.

Organică numim tehnica aceea care se slujește numai de ființa omenească; *tehnica mecanică*: aceea care folosește aparate în educația și studiul școlarului.

Pe baza acestor date, putem formula noua temă a studiului nostru: din legi, programe, regulamente, din publicistica de specialitate, ce fel de tehnică a politicii culturii răsare? O tehnică științifică sau empirică, staționară sau revoluționară, organică sau anorganică?

1. Cf. W. Sombart, *Wirtschaft* (în A. Vierckandt, *Hdb. der Soz.*, p. 656).

2. *Ibidem*, p. 657.

Capitolul I

Tehnica politicii educației

Toată activitatea omenească își are tehnica ei ; e vorba de o dominare a unor *mijloace* externe și de întrebuintarea lor după anumite *procedee* pentru a împlini o lucrare. Astfel înțelegea Schäffle tehnica, și pe drept cuvânt, că „*Technik schlechtweg ist der Begriff der Kunstregeln*”¹.

Propunându-ne să examinăm tehnica politicii educației și folosind termenul tehnică în acest sens, ținem de la început să fixăm câmpul de lucru al cercetării : dacă în capitolul „Instituțiile de educație” (partea a II-a, pp. 159-216) am indicat instituțiile cu misiunea lor în planul statal al educației, aici e locul să degajăm acele reguli după care trebuie să se desfășoare educația ca act cultural. Dar educația constituie un proces complicat, el însuși obiect al unei științe întregi : al pedagogiei. Această reamintire o socotim necesară pentru a preîntâmpina pe lector în sensul că nu vom examina aici tehnica educației, cum e de resortul unui curs, ci ne vom limita la prezentarea și analiza unor norme generale, pe care legiuitorul le-a fixat în *lege și programele analitice*.

Educația e, în desfășurarea ei, un proces complex, în care e vorba de *forme* și de o *comunitate* : de profesori, elevi, școală, ordine. Apoi, la fiecare formă de educație, educatorul se folosește de un arsenal de mijloace, aplicate după anumite reguli. În cadrul acestor forme, ocupă un loc central cultivarea cunoașterii (vechea educație intelectuală), prin împrejurarea că în cadrul ei se fixează programa de studii. Pentru a examina regulile fixate de legiuitor, în toate aceste chestiuni vom proceda prin gruparea lor în patru paragrafe :

- α) Educația ;
- β) Formele educației ;
- γ) Comunitatea de educație ;
- δ) Mijloacele ei.

α) Educația

Izvoare :

Legea învățământului primar al statului și normal primar, București, 1937.

Programa analitică a învățământului primar, București, 1936.

Legea pentru învățământul secundar (7.V.1934), București, 1934.

1. Cf. L.V. Weise, „Technik” (în A. Vierckandt, *Hdb. d. Soz.*), p. 638.

Lege pentru organizarea învățământului comercial secundar, București, 1936.

Lege pentru organizarea și funcționarea învățământului secundar industrial de băieți și fete, București, 1936.

Programele analitice pentru învățământul secundar, București, 1934.

Bibliografie :

Devaud, E., *La pédagogie en Russie soviétique*, Paris, 1929.

Gentile, G., *La Riforma delli Educazione*, Milano, 1928.

Hiller, Fr., *Deutsche Erziehung im neuen Staat*, ediția a II-a, Berlin și Leipzig, 1936.

Henry, dr. V., *Das Bildungsproblem*, Leipzig, 1925.

Liebert, A., *Philosophie des Unterrichtes*, Berlin, 1935.

Kriek, E., *Erziehungsphilosophie*, München și Berlin, 1930. *Bildungssysteme der Kulturvölker*, Leipzig, 1927. *Nationalpolitische Erziehung*, Leipzig, 1932.

Nohl, H. și L. Pallat, *Handbuch der Pädagogik*, 5 vol., Lagensalza, 1933.

Schwartz, H., „Technik” (în *Päd. L.*, vol. IV, pp. 806-809), 1931.

Wichmann, O., *Erziehungs- und Bildungslehre*, Halle, 1934.

Cea dintâi temă de cercetat pentru spiritul care-și propune să cunoască tehnica politicii educației este însăși noțiunea fundamentală: *concepția legiuitorului român despre educație*, căci din această concepție el derivă apoi, ca în orice sistem pedagogic, întregul aparat tehnic.

Totuși, o examinare care intenționează să depășească sfera unei simple informații, cum e obișnuit numai cazul recenzițiilor mediocri, pentru a încerca o apreciere de la oarecare înălțime, trebuie să-și fixeze și elementele de comparație, să-și creeze oarecum *punctele de observație*, atât de necesare atât în știință, cât și în practică. În consecință, vom începe cercetarea cu amintirea câtorva date științifice esențiale despre educație.

1. După raportul *educației* cu *statul*, cercetătorul deosebește: educația *liberalistă*, care-și propunea să formeze pe omul *liber*, dar de *caracter*, ceea ce în pedagogia secolului al XIX-lea însemna un om care, beneficiind de libertăți, e totuși capabil să se guverneze singur¹. Educația de la începutul secolului XX și de după război urmărea formarea *personalității culturale*², un ideal care corespundea ideologiei democratice. În statele *autoritare*, educația are ca scop general: formarea unui anumit om: un *fascist*, un *hitlerist* sau un *comunist* (cf. pp. 59-63).

După *efectele* urmărite, educația a reprezentat în liberalism și democrație acțiunea de a *influența*, de a exercita o *înrâurire* asupra individului³. În statele autoritare, ea e acțiunea de a realiza un *tip*, de a *imprima* o formă sau structură.

În statele *liberaliste*, intelectualismul epocii vedea în instrucție *mijlocul* esențial de educație; atunci accentul întregii activități profesionale cădea pe *predare*, cu corespondentul său: *asimilarea* ideilor. În democrație apare ideea că, alături de instrucție, și alte mijloace – artă, excursii și mai ales activități practice – trebuie folosite în educație. În statele autoritare, accentul educației se deplasează din nou, *disciplina* devenind preocuparea și scopul ei esențial.

1. Cf. Șt. Bărsănescu, *op.cit.*, p. 23.

2. Acest concept al personalității l-am examinat pe larg în *Unitatea pedagogiei*, pp. 118-143.

3. *Ibidem*, p. 343, și în Șt. Bărsănescu, „O nouă concepție despre educație” (în *Vremea școlii*, nr. 10, 1936).

Aceste fenomene se întovărășiră cu altul deopotrivă de important : școlii *intelectualiste* din statul liberalist i se substituie în statele *democratice* de după război *școala activă* („*die Arbeitsschule*”); iar în cele *autocrate*, mai ales în Germania actuală, *școala muncii* pusă în slujba *poporului*, cu observația clar exprimată de E. Krieck : „*Arbeit ist allemal auf einen objektiven Zweck, auf Erfüllung einer gestellten Aufgabe gerichtet und hat also im Objektiven ihren Sinn*”. Cu concluzia : „*Arbeiten heisst : Güter erzeugen für die Gemeinschaft*”¹.

2. Dacă intenționăm să precizăm acum ce concepție despre educație manifestă legiuitorul român, ce regulă de lucru indică educatorilor, trebuie să facem aceleași constatări : mai mult chiar decât în alte ocazii, el nu fixează reguli precise, o tehnică statală a educației. În schimb, el se complăce în formule vagi și în reguli *empirice* sau – ceea ce e și mai dureros – în considerații banale, generale, fără fond și fără stil, care nu izbutesc să promoveze nici un interes și nici o dispoziție de a fi măcar citite.

Iată câteva exemple :

„Rostul școlilor secundare nu este îngrămădirea fără măsură a cunoștințelor multe devenite povară inutilă sau prilej de pretenții searbede. Școala are menirea să pregătească elemente folositoare țării prin muncă, bizuită pe o cultură generală temeinică, să dea României forțe vii, capabile să-i asigure traiul și progresul.

Pentru a da roadele dorite, cultura generală trebuie să se sprijine pe cunoașterea serioasă a specificului nostru etnic, scos din vijeliile trecutului, din condițiile prezentului și mai ales din năzuințele viitorului.

Educația națională trebuie să rămână urzeala culturii generale, căpătate în școlile române. Numai astfel se poate ajunge la o întărire lăuntrică a țării, la câștigarea veacurilor de întârziere în evoluția noastră sau chiar la participarea noastră în dezvoltarea universală a culturii.

Părerea că înrădăcinarea sentimentului dragostei de țară și neam se săvârșește numai prin obiectele care urmăresc direct cunoașterea limbii și literaturii, a geografiei și istoriei, nu mai poate dăinui. Nu există materie de program care să nu dea prilej, destul de des, ca mintea și sufletul elevului să se îndrepte către complexitatea vieții noastre etnice. Atărnă înainte de orice de voința și istețimea profesorilor, spre a reliefa în cadrul oricărei materii realitatea românească, fixând ținte pentru viitorul cetățean.

Evoluția poporului nostru a fost încetinită prin neprielnicia istorică. Starea culturală a poporului nu e aceeași ca a altora, ceea ce e natural să se țină seamă la aplicarea programelor. Cunoștințele nu pot fi îngrămădite în mintea copiilor noștri în aceeași măsură ca aiurea, înspre (sic) Apus, unde și mediul completează ori întărește cele căpătate în școală. Cunoștințele trebuie date deci după capacitatea de primire și mai ales de asimilare folositoare a elevilor noștri, spre a se ajunge la o urzeală sănătoasă și trainică, care să suporte lesne amplificările speciale de mai târziu”. (*Programele analitice pentru învățământul secundar*, „Introducere”, pp. 7-8).

Ce concepție despre educație se degajă din această „introducere la noua programă” e greu de descoperit. Din frazele supărător de banale, seci și discontinue ale textului, din paragrafele puse doar alături, fără nici o coeziune între ele, nu se poate deduce decât cu aproximație intenția legiuitorului de a face din elev „viitorul cetățean”. Din alte fraze (de

1. Cf. E. Krieck, *Nationalpolitische Erziehung*, pp. 137-138.

exemplu : „nu există materie din program care să nu dea prilej, destul de des, ca mintea și sufletul (!) elevului să se îndrepte spre complexitatea (!) vieții noastre etnice. Atârnă înainte de orice de voința și istețimea profesorilor, spre a reliefa în cadrul oricărei materii realitatea românească, fixând ținte pentru viitorul cetățean.”¹⁾ rămâi doar cu regretul că exponentul politicii statale a educației se pierde în frazeologie.

E drept că din unele pasaje ar rezulta că legiuitorul e partizanul ideii *școlii active*. Această ținută par s-o oglindească rânduri ca acestea : „În aplicarea planului analitic, întocmit după normele arătate mai sus, trebuie să părăsim metoda de predare care condamnă pe elevi la o pasivitate ucigătoare de inițiativă și spontaneitate. Școlarul simte nevoia de a fi *activ*. Dacă-i luăm plăcerea muncii personale și-l reducem la rolul de simplu ascultător, puterea lui receptivă va scădea sau se va stinge, iar el va căuta prilejul unei activități în afară de lecție”²⁾. Trecând peste fondul acestor considerații și forma redactării lor – demne doar de un autor care nu stăpânește bine nici abc-ul pedagogiei –, trebuie să acceptăm că legiuitorul român ar dori o școală activă, dar fără precizarea tipului, fără să ia o atitudine față de una dintre cele două forme indicate mai sus.

Dacă completăm aceste date cu diferite texte – art. 103, al. 4 din Legea învățământului secundar, texte din programa analitică a liceului (pp. 15-19); art. 55, 132, 133 din Legea învățământului primar și art. 3 din Legea învățământului secundar industrial –, din examinarea lor rezultă că legiuitorul român înclină către o școală care să facă o educație „integrală”. Dar și această constatare trebuie s-o însoțim de-o dublă rezervă : a. în nici un text el nu se exprimă în termeni preciși de pedagogie, ci se menține în formulări empirice și vechi ; b. el revine la formulări de deziderate pedagogice (educația morală, formarea caracterului – de exemplu, art. 31 din Legea pentru învățământul secundar), care aparțin ca ideologie pedagogiei liberaliste, sau exprimă năzuința după o pedagogie specifică statelor naționalismelor.

În concluzie : lipsa de decizie a legiuitorului – explicabilă numai printr-o universală ignoranță a corespondențelor pedagogico-politice – este flagrantă, cu rezultatul că politica educației, neavând un crez, nu poate avea nici o tehnică precisă.

β) Formele de educație

Izvoare și bibliografie : aceleași de la paragraful anterior.

Educația e un proces complicat, pe care l-am denumit în altă parte *unitas multiplex*, întemeiat pe vechea observație a lui Montaigne că „noi nu educăm numai un suflet, nici numai un corp, ci un om”. Din motive practice în vederea studierii analitice, educația a fost desfăcută ca proces într-o pluralitate de educații și în altă parte³⁾ am demonstrat că pedagogia contemporană deosebește : 1) o educație fizică din care fac parte educația *sani-tară* (*Körperspflege*), cultura *corpului*, cultura *motorică*, educația *simțurilor* ; 2) educația vieții impulsive (educația individului pentru a trece de la „*Triebleben*” (viața impulsivă)

1. Cf. *Programele analitice pentru învățământul secundar*, p. 7.

2. *Ibidem*, p. 15.

3. Cf. Șt. Bărsănescu, *Unitatea pedagogiei*, pp. 189-193.

la „*Sinnleben*” (viața în care omul precedă acțiunea de meditare); 3) educația omului pentru cultură: a) educația *morală*, b) *estetică*, c) *social-politică*, d) educația *cunoașterii*, e) educația *profesională* și f) *educația religioasă*.

Fiecare din formele sau spețele și subspețele educației își are scopul și așezarea în planul statal al educației, în acord cu ideologia politică spre care se orientează un stat. Să căutăm a stabili în general comportarea statelor și apoi pe aceea a statului român în această însemnată chestiune de pedagogie statală.

Statul *liberalist*, doritor să aibă oameni conștienți de libertățile câștigate, pune deosebit preț pe educația intelectuală; statele *democrate*, care doreau ca educația să realizeze oameni de-un nivel cultural general mai ridicat, dădeau atenție atât educației intelectuale, cât și educației sentimentelor și voinței, în cadrul unei școli noi pe care au denumit-o diferit (școala *Erlebnis*-ului, școala activă etc.); statele *autocrate* dau precădere educației *social-politice*, care predomină și condiționează pe toate celelalte. Primele mai îngrijesc și de o educație morală pentru formarea *caracterului* și de o educație fizică, privită ca gimnastică; cele democratice manifestă interes pentru educația *spiritului*, pentru educația *artistică-manuală* și pentru educația *fizică*. În mod vag, ele se preocupă și de o educație *socială*. În statele autoritare, educația capătă altă configurație: urmărind subordonarea individului – capabil să lucreze – comunității, ele consideră esențială educația *social-politică* precedată și asociată cu educația *fizică* privită din punct de vedere politic; celelalte sunt educații subordonate.

Iată un text caracteristic pentru felul în care se concepe raportul dintre educații în statul totalitar nazist:

„Prima datorie a statului este conservarea, îngrijirea și dezvoltarea *celor mai bune elemente ale rasei*, prima obligație a educației este grija de sănătatea corporală și disciplinarea corpurilor sănătoase.

În a doua linie vine cultivarea aptitudinilor spirituale. Aici însă iarăși în frunte se află dezvoltarea caracterului, în special stimularea voinței și a puterii de decizie, asociată cu educația în vederea bucuriei de răspundere și abia ca ultim lucru educația științifică. Statul totalitar (*der völkische Staat*) trebuie să pornească de la teza că un om puțin cultivat din punct de vedere științific, dar sănătos trupește, cu un caracter bun, plin de bucuria deciziei și forță voluntară, este pentru comunitatea națională mai prețios decât o slăbătură cu spirit bogat”.

„Proprietățile prețioase de caracter, pe care statul totalitar le cere, sunt: credința, dispoziția la jertfă, tăcerea, puterea voinței și a deciziei, bucuria răspunderii și curajul mărturisirii, ascultarea și supunerea față de «Führer».”¹

Cercetarea legilor și programelor analitice ale școlilor din România prezintă o serie de aspecte.

În general, ele fac impresia a fi opera unei gândiri *democratice*, preocupată să indice normele unei educații complete și echilibrate, fără să acorde preponderență unei spețe anumite. La această concluzie ne duc diverse texte.

Programele anuale pentru învățământul secundar, p. 9: „Fericită va fi țara când cei care trec prin școlile românești vor fi oameni întregi, cu înalt și statornic simț al datoriei, clari la minte, cu suflet sănătos, energii reale, oricare ar fi ocupațiile lor.

1. Cf. F. Hiller, *op.cit.*, pp. 13-14.

Suntem datori să procurăm țării generații echilibrate, cu o cultură sănătoasă, adaptată nevoilor și aspirațiilor noastre”.

Din primul paragraf apare clară concepția specifică ideologiei democratice, deși redactarea e făcută empiric, în cea mai neștiințifică exprimare ; din cel de-al doilea răsare aceeași gândire, dar în mod mai nesigur din pricina finalului. Ce-a vrut, oare, legiuitorul să exprime prin adăugirea : „adaptată nevoilor și aspirațiilor” ? A avut el oare în vedere preocuparea de a recomanda o educație în spirit individualist, raportându-se la „nevoi și aspirații” individuale, sau a intenționat să exprime un punct de vedere universalist național ? Nedumerirea crește și din pricina paragrafului următor, în care autorul pare și mai hotărât partizan al ideii că școlarii trebuie educați sub comandamentul intereselor statale¹, cât și din pricina altor paragrafe (p. 7), în care întâlnim fraze ca aceasta : „Educația națională trebuie să rămână urzeala culturii generale, căpătate în școlile române”.

γ) Comunitatea de educație

Izvoare :

Legea învățământului primar al statului și normal primar, București, 1934.

Lege pentru învățământul secundar, București, 1934.

Lege pentru organizarea învățământului secundar industrial, București, 1936.

Programele analitice pentru învățământul secundar, București, 1934.

Programa analitică a învățământului primar, Craiova, 1936.

Bibliografie :

Bray, S.E., *School Organization*, Londra, 1928.

Bârsănescu, Șt., *Școala germană. Note și impresii*, Iași, 1933. *Didactica*, Craiova, 1935.

Bouchet, dr. H., *L'Individualisation de l'enseignement*, Paris, 1933.

Eggersdorfer, Fr.X., *Jugendbildung*, München, 1928.

Ferrière, Ad., *La Pratique de l'école active*, Geneva, 1929.

Feld, Fr., „Moderner Humanismus und Berufsbildung in der nationalpolitischen Erziehung”, *Die Erz.*, 1933, H. 10/11.

Gentile, G., *Sommario di Didattica*, ediția a IV-a, Bari, 1926.

Liebert, A., *Philosophie des Unterrichtes*, Berlin, 1935.

Otto, E., *Allgemeine Bildungslehre*, Berlin și Leipzig, 1933.

Vanselow, M., *Metaphysik der Erziehung*, Berlin, 1930.

Wichmann, O., *Erziehungs- und Bildungslehre*, Halle, 1934.

Când vorbim de *comunitatea de educație*, obișnuit înțelegem prin aceasta, în primul rând, comunitatea *corpului didactic* și aceea a *școlarilor*, apoi însăși *instituția* educativă, concretizată în *local*, *mobilier* și *material* didactic, care oferă condițiile de realizare a scopurilor educative, precum și *ordinea școlară*. De aceste elemente atârână mult succesul

1. „... Prea multe vifore au trecut peste neamul românesc, care l-au (sic) oprit adesea în loc. Azi, când mai toți ne aflăm în cuprinsul aceluiași granițe, să căutăm ca, prin instrucția și educația dată în școli, să îndreptăm urmările neprielnice din trecut și să asigurăm țării viitorul care-l merită după însușirile firești, alese, ale poporului român” (*Programele anuale pentru învățământul secundar*, p. 9).

operei de dezvoltare a tineretului, cum o probează cele mai elementare fapte școlare ; ceea ce a determinat pe legiuitor să se preocupe de ele, fixând, prin legi, programe analitice și diferite ordine, anumite *norme* de activitate.

1. *Corpul didactic*

Cu cercetarea acestei teme sosim la examinarea unei chestiuni interesante și delicate : la prezentarea aceluia care poate da viață oricărei instituții de educație – la profesor. Obișnuit, când medităm la figura lui, ni-l imaginăm pe bază de impresii și numai excepțional reflectăm, pe temeiul unui studiu de adâncime, la ținuta compatibilă cu obligațiile lui.

1. *Profesorul* e un tip social, care a încercat și el influențele diferiților factori ideologici, variindu-și structura cu epoca, așa cum am lămurit în altă parte¹. În general, se pot întâlni și azi trei tipuri de profesori : profesorul-*pastor*, profesorul-*sergent*, profesorul-*camarad*. Primul și al doilea tip aparțin secolului al XIX-lea și ei serveau : unul printr-o atitudine, dar printr-o ținută solemnă, care *impunea* ; al doilea printr-o acțiune care urmărea o disciplină strictă – realizarea idealului pedagogiei herbartiene, acea „Charakterstärke der Sittlichkeit”, idealul educativ al secolului al XIX-lea.

Profesorul-sergent e – cum se știe – o foarte veche și durabilă figură atât în realitatea, cât și în teoria pedagogică a Antichității greco-romane și a Evului Mediu, până târziu în timpurile moderne, când teoria pedagogică, despărțindu-se de realitate, a început o luptă de inspirație liberalistă împotriva profesorului-sergent. Această polemică a început să aibă însă eficacitate abia în jurul anului 1900, când apare *Secolul copilului*, vestita carte de luptă împotriva „școlii vechi” și a profesorului-sergent, datorită scriitoarei suedeze Ellen Key, și se continuă în amintiri sau romane precum *Profesor Unrat* al lui Heinrich Mann, în care se biciuiește moda veche a școlii. Se activează în această direcție până în zilele noastre, cum se vede din mișcarea întreprinsă în America de către judecătorul Benjamin Lindsey („Revolution der modernen Jugend”, 1925). Se poate spune, în concluzie, că liberalismul și democrația, deși au izbutit în general să dea școlii pecetea lor particulară, n-au reușit decât sporadic și foarte târziu să-l schimbe și pe profesorul-sergent.

Profesorul-*camarad* e cu deosebire profesorul școlii postbelice din țările democratice, primitoare ale formulei atât de captivante a școlii active ; înarmat cu o pregătire pedagogică nouă și cuprinzătoare de date despre școlar, el a slujit școala nu cu severitatea și gravitatea dascălului din școala antebelică, ci cu indulgență față de școlar și propria sa puerilizare. În statele *autocrate* s-a impus tot mai mult un alt tip de profesor : profesorul-*militant* pentru un crez politic. Servind evident temele instrucției, în condiții care nu pot fi considerate inferioare, el e chemat să și militeze în vederile mari ale programului politicii statale².

Ministrul german dr. Frick făcea la conferința ministerială din 9.V.1933 următoarea declarație : „Școala germană are chemarea a forma omul politic, care își are rădăcina în

1. Cf. Șt. Bârsănescu, *Școala germană*, pp. 21 și 29.

2. Vezi și pp. 165-166.

popor, servindu-l și jertfindu-i-se în toată gândirea și acțiunea, și care e legat în modul cel mai intim și indisolubil de istoria și destinul statului său”¹.

2. Punându-ne problema ce ținută recomandă legiitorul nostru corpului didactic, am făcut, și de această dată, constatări indicate și mai sus : formularea de dispozițiuni – utile desigur –, dar nu *complete* și nici esențiale. Dăm mai jos câteva exemple de texte.

Lege pentru învățământul secundar. Art. 70. Membrii corpului didactic sunt datori :

- 1) Să se conformeze în toată activitatea lor jurământului depus.
- 2) Să frecventeze regulat școala, dând exemplu de punctualitate, ordine și străduință pentru educația și instrucția elevilor ce le sunt încredințați.
- 3) Să cunoască și să aplice legile și regulamentele, programele și instrucțiunile autorităților școlare.
- 4) Să aibă atât în școală, cât și în societate purtare demnă.
- 5) Să locuiască în comuna unde au catedra, contrariu se vor considera demisionați din învățământ.

Tot aici e locul să semnalăm și câteva lacune ale pregătirii corpului didactic – nu a întregului corp didactic², ci numai a celui secundar și universitar.

Între pregătirea așa cum se obține și cum ar fi necesar să se facă se constată o diferență care în școala noastră e spre paguba situației actuale. Fără a intra în cercetarea amănunțită a acestei chestiuni³ trebuie totuși să relevăm :

a. Pregătirea actuală a candidaților la profesorat secundar se obține prin practica pedagogică la seminarul pedagogic, unde se fac lecții numai cu elevi de *liceu*, deși candidații pot fi numiți la tot genul de școli secundare.

b. Pregătirea se poate obține pe bază de lecții practice-ordinare și de probă, în general făcute după modelul *unic* al profesorului de specialitate de la seminarul pedagogic.

Candidații n-au încă în seminariile pedagogice putința de a cunoaște desfășurarea lecțiilor după mai multe sisteme pedagogice. Această lacună nu e până azi înlăturată nici măcar prin utilizarea filmului pentru demonstrații de lecții.

c. Seminariile pedagogice, fiind numai școli de aplicație – neavând deci atașate clase de experimentare –, nu pot fi, cel puțin în situația actuală, centre de experimentare pedagogică și deci focare de elaborare a noilor metode și factori pentru progresul pedagogiei pe teren românesc.

În ceea ce privește pregătirea pedagogică a corpului profesoral universitar, legea nu prevede nimic ; găsim însă că instituția docenților cu drept de curs ar fi o bună ocazie de exercițiu pedagogic pentru viitorii profesori universitari.

1. Cf. Fr. Hiller, *op.cit.*, p. 25.

2. De pregătirea corpului didactic primar ne-am ocupat, în măsura îngăduită de temă, mai sus, la capitolul „Școala normală”.

3. Cine dorește să se informeze poate folosi, printre altele : *La Formation professionnelle du personnel enseignant secondaire*, Publications du Bureau International d'Education, Geneva, 1935.

2. Școlarul

Izvoare :

Aceleași de la capitolul anterior.

Bibliografie :

* * * *Anale de psihologie*, București.

Busemann, A., *Pädagogische Jugendkunde*, 1929.

Eggersdorfer, Fr.X., *Jugendbildung*, München, 1928.

* * * *Fișa pedagogică*, București, 1933.

Kriek, E., *Nationalpolitische Erziehung*, Leipzig, 1932.

Wagner, dr. I., *Grundlegung der Bildungsarbeit*, Leipzig, 1926.

Pentru toată pedagogia de la începuturile ei și până în secolul al XIX-lea, școlarul nu constituia un obiect de *studiu* psihopedagogic, ci unul de *educație*; numai de la sfârșitul veacului al XIX-lea, acesta a devenit obiectul a numeroase cercetări. Astăzi nu numai în sistematica pedagogică, dar chiar și în legislația școlară întâlnim dispoziții care reglementează cunoașterea școlarelor și tratarea lor pedagogică în acord cu individualitatea fiecăruia.

Acest spirit nou, care fixează ca o primă condiție a operei educative cunoașterea școlarelor, a pătruns și în legislația română atât sub forma normelor de lucru, cât și prin prevederea unor obligații pentru corpul didactic, cum e, de exemplu, aceea a *fișei pedagogice*. El se oglindește apoi și într-o publicistică destul de largă, răsărită nu totdeauna din preocupări științifice. E firesc deci să examinăm această „chestie a școlarelor” în legile și programele școlii românești, firește înglobând-o, cum e cazul ei, în marea mișcare pedagogică a epocii noastre.

1. În secolul al XIX-lea, o dată cu organizarea vastă a școlii de stat și cu chemarea întregului tineret la „carte”, profesorul se izbi de o dificultate însemnată, neînvingătoare totuși nici până azi, mai ales când el lucrează la mai multe clase și școli: cunoașterea elevului. Sub presiunea acestei nevoi apără fișa individuală, care, de la începutul secolului al XIX-lea și până azi, s-a tot schimbat mereu, evident îmbunătățindu-se. Această achiziție pedagogică, cerută mai întâi de I. Herbart și K. Stoy, era inițial o „foaie personală”, care indica statutul personal al școlarelor¹. Ulterior, ea va deveni, cu A. Binet și

1. Pe la 1870, foaia personală a școlarelor (datele privind pe școlar) ia o dezvoltare mai mare :

1. în *școală*
 - a) în timpul învățământului.
 - b) înainte și după învățământ.
2. în *afară* de școală
 - a) purtarea pe stradă, în grădină.
 - b) relații cu alții (cu profesori, părinți, colegi mai mari sau mai mici, cu egali).
3. *acasă*, în mediul familial

La 1880, în seminarul de pedagogie de la Leipzig, se aduse foi personale o nouă amplificare, prevăzându-se răspunsuri la :

- a) Înfățișarea exterioară a școlarelor în haină, curățenie, ținută proprie.
- b) Dragostea lui de adevăr. Onorabilitatea lui.

E. Meumann, un chestionar pentru colectarea de date brute despre copil, în vederea realizării de studii științifice de pedologie. Întocmită în acest scop, fișa școlarului, pe lângă că luă proporții, căpătă altă destinație : ea nu mai constituia un instrument de care profesorul se ajuta pentru cunoașterea succintă a unui școlar nou pentru el, ci deveni un mijloc de care *cercetătorul* psiholog sau pedolog se folosea pentru a realiza un studiu despre copil sau școlar, privit global sau numai sub unele aspecte. Rațiuni pedagogice au impus recent o fișă nouă : o fișă *portret*, lucrată de un *psiholog* abilitat în acest scop și destinată să-l *informeze*, ca și primele fișe, pe profesor despre școlarii săi. Întocmită de un specialist, cum e uzul în școala americană, unde fiecare școală mare are un psiholog anume pregătit pentru întocmirea fișelor, ea conține datele – nu oricare dintre ele, ci numai pe acelea care interesează direct procesul educativ.

2. Legiuitorul român a prevăzut dispoziții atât în legi, cât și în programele analitice și în ordine – ceea ce dovedește grija sa de a se ține la curent.

Legea pentru învățământul secundar art. 103, al. 5 dispune : „Profesorul diriginte este îndrumătorul educativ al clasei sale. El e dator să facă lecțiile și exercițiile necesare educației morale și disciplinei elevilor, să urmărească și să studieze individualitatea elevilor, înscriind observațiile sale în «foi de observație», să supravegheze purtarea elevilor atât în școală, cât și în afară...”.

În același scop, al cunoașterii elevului, Ministerul Instrucțiunii Publice a întocmit și o „fișă pedagogică”, destinată a constitui foaia sa *oficială*, dovedind și în acest chip o vie preocupare față de noul principiu pedagogic. Din nefericire însă, această fișă a fost întâmpinată de unele cercuri cu indiferență – lipsind înțelegerea rostului ei ; în altele – în cercurile psihologilor – cu obiecții grave. Nefiind în intenția noastră să reedităm observațiile făcute, avem credința că insuccesul ei ține de două cauze mai grave decât cele semnalate : 1. Deși s-a etichetat „fișă pedagogică”, ea reprezenta – după capitolele de întrebări – o fișă de cercetare pedologică în genul fișei Binet și Meumann, în vederea adunării de informații despre copil ; or, cum această fișă e complicată, conținând – pentru rațiuni științifice – întrebări a căror rezolvare reclamă pregătire pedologică de laborator (pregătire care în general e absentă), ea nu s-a putut efectua cu conștiinciozitate științifică. 2. „Fișa pedagogică” se motiva cu principiul „individualizării învățământului”, cu o idee a cărei apartenență la pedagogia „*vom Kinde aus*” (de la începutul secolului XX, când individualismul era puternic) e clară. Or, decăderea etosului în genere și a celui profesional în special, nefericitele efecte ale individualismului, egoismului și materialismului epocii noastre făceau de mulți ani atmosferă pentru o educație orientată spre *social*, menită să dezvolte devotamentul față de comunitate. În aceste condiții, în epoca naționalismelor și socialismelor, motivarea fișei noastre apare anacronică, făcând încă o dată dovada superficialității autorilor ei în ceea ce privește informația științifică.

-
- c) Sentimentele școlarului față de părinți, profesori, purtarea față de colegi.
 - d) Atitudini, preocupări, participări la învățământ.
 - e) Punctualitatea în raporturile cu frecvența, îngrijirea cărților și caietelor.
 - f) Viața de familie și în afară de epoca școlii.
 - g) Ideile privitoare la o profesiune.
 - h) Propuneri pentru evitarea greșelilor.

3. Școala

Izvoare :

Aceleași de la capitolul precedent.

Bibliografie :

Bărsănescu, Șt., *Școala germană*, Iași, 1933, *Didactica*, Craiova, 1935.

Poitrinal, L., *Pédagogie pratique*, Paris, 1929.

Scheibner, Otto, *Zwanzig Jahre Arbeitsschule*, ediția a II-a, Leipzig, 1930.

Weber, E., *Didaktik*, Ansbach, 1925.

Wolff, I. și Habrich, L., *Der Volksschulunterricht*, 2 vol., Freiburg, 1926.

Munca de cultivare e o activitate complicată și, ca să reușească, ea are nevoie de spațiu anume pregătit, adică de un adevărat atelier de lucru. Sub apăsarea acestor nevoi, experiența de veacuri a omenirii i-a condus pe oameni la acțiunea de a înălța clădiri speciale pentru educația tineretului : școlile.

Când vorbim de școală, prin ea înțelegem *edificiul* propriu-zis, dar și *mobilierul*, *materialul didactic* și *anexele* școlii, întrucât toate oferă condițiile de realizare a scopurilor educative. Desigur că școala poate fi studiată din multe puncte de vedere ; aci însă ea ne interesează numai din punctul de vedere al normelor fixate de legiuitorul român.

1. *Localul școlii*. Construcția unei școli trebuie să se reazeme pe o anumită concepție *pedagogică* sau pe tradiția locală, regională, sau națională de arhitectură, păstrând legătura cu poporul. În epoca antebelică, profesorului-sergent îi corespundea, în materie de construcție, școala-cazarmă ; în schimb, azi, în țările naționalismelor predomină dispoziția către clădirea cu motive naționale¹.

Legiuitorul român rezolvă această problemă în mai multe texte de legi, dând indicații pentru construcția localurilor școlare astfel :

Legea învățământul primar, art. 170. Comunele sunt obligate să-și construiască, să-și completeze sau să-și transforme localurile școlare în termen de 5 zile de la promulgarea acestei legi, potrivit nevoilor învățământului, prevăzute prin această lege și conform planurilor-tip, regulamentelor și instrucțiunilor date de minister.

Art. 171. Construcțiile, prefacerile, adăugirile sau îmbunătățirile necesare localurilor se fac în comunele urbane de către comune prin comitetele școlare comunale și în comunele rurale prin comitetul școlar județean ; acestea, la rândul lor, pentru fiecare școală în parte, fac lucrările prin comitetele școlare respective...

Art. 172. Școala trebuie să dispună de săli de clasă încăpătoare, luminoase, aerisite și îndestulătoare pentru populația școlară, cancelarie, ateliere de lucru manual, bibliotecă și muzeu școlar, sală pentru cantină, curte spațioasă de joc, teren pentru grădina școlară, locuință pentru director și omul de serviciu...

Dispozițiile din aceste articole sunt, desigur, norme care trebuie avute în vedere la zidirea unei școli ; totuși, deosebit de faptul că unele sunt extrem de elementare (de

1. Mai amănunțit am tratat această chestiune în *Didactica*, pp. 199-202.

exemplu, „sălile de clasă să fie încăpătoare, aerisite” (!) etc.), lipsesc altele : cele care interesează arhitectonica însăși a clădirii, adică tocmai cele *esențiale*.

2. *Dotarea școlii*. Aceasta consistă din material didactic, mobilier, biblioteci școlare, ateliere, muzee școlare, grădina școlară, câmpul de experiență etc. Toate aceste elemente trebuie să fie organizate și folosite după o anumită concepție. De exemplu, grădina școlară poate fi cultivată din punct de vedere : 1) *instructiv*, 2) *pur estetic* sau 3) *practic* ; muzeul școlar poate fi și el organizat : 1) *instructiv* sau *etnografico-național* (deci științific), iar materialul didactic poate fi folosit din punct de vedere al 1) *școlii active*, 2) al *didacticii selective* sau 3) al școlii *comunității naționaliste* sau *socialiste* etc.¹. În rezumat deci, rezultă din aceste date că pentru fiecare element din zestrea școlii trebuie să existe o înțelegere a utilității și o folosință în cadrul unei concepții pedagogice clare.

Legiuitorul român a fost darnic cu dispozițiile privitoare la dotarea școlii ; totuși, el își îngăduie numai libertatea de a enumera și exprima decizia întemeierii lor pe lângă fiecare școală ; în schimb, el s-a abținut de la orice precizare a concepției care să orienteze activitatea didactică.

Legea pentru învățământul secundar, art. 112 : „Orice școală secundară, de orice categorie, trebuie să posede, în cuprinsul localului ei, și instalațiile și înzestrările materiale necesare scopului pe care îl urmărește, și anume :

- a) o bibliotecă pentru elevi ;
- b) săli pentru desen și muzică ;
- c) o sală pentru educația fizică cu toate instalațiile ei ;
- d) un muzeu etc.

4. *Ordinea școlară*

În marea familie a fiecărei școli trebuie să existe, întocmai ca în fiecare gospodărie, *ordine*.

Norma generală a realizării ei o formează *practic* : *capacitatea* de efect, puterea ei de înrâurire asupra elevilor – cum observă O. Wichmann (*op.cit.*, p. 239) ; *teoretic* : o concepție pedagogico-politică determinată. În *liberalism*, ordinea școlară se realiza din punct de vedere practic, pentru *elevi*, prin autoritatea profesorului-sergent și din punct de vedere pedagogic : prin teoria formării caracterului moral. Pentru profesori : *practic*, prin autoritatea directorului, și *pedagogic*, prin ideea concentrării obiectelor. Alta e situația în democrație ; acum pedagogia „*vom Kinde aus*”, care e predominantă, favoriză o slăbire până la compromitere a ordinii școlare în lumea elevilor ; tot pedagogia – o pedagogie pulverizată în teorii – dă acum fiecărui profesor justificări de a lucra liber, de a administra *quod libet* elevilor. Astfel, se ajunsese la situația unui profesor quasi-independent, „stăpân” pe obiectul său, și la o școală în care principiul ierarhiei de scop, metodă și acțiune fu înlocuit cu acela al anarhiei. În statele totalitare – îndeosebi Germania – se reveni din motive strict politice la restabilirea ordinii prin încredințarea *autorității și răspunderii* unui „Führer”. Acesta se poate consulta cu corpul didactic al școlii, dar e liber și răspunzător de decizia pe care o poate lua singur.

1. Toate aceste probleme le-am examinat mai pe larg în *Didactica*, pp. 199-215.

Legiuitorul român, sensibil la această problemă, formulează o serie de dispoziții privitoare la directori (de exemplu, art. 102-109 din *Legea învățământului secundar*) și pare preocupat să aibă în fruntea școlilor conducători conștienți de menirea lor. Aci, interesant e faptul că el face oarecum responsabil pe director de viața și bunul mers ale întregii școli, ca în statele *autocrate*; în schimb, îl subordonează *conferinței* și *consiliului* și comitetului școlar, ca în statele democratice. Mai grav e că legiuitorul român condiționează numai vag numirea acestor „rectori spirituali și administrativi” ai școlilor de calități strict culturale sau profesionale și lasă, în schimb, deschisă calea largă numirii pur politice.

δ) Mijloace de educație

Izvoare :

Aceleași de la paragraful precedent.

Bibliografie :

- Albert, W., *Grundlegung des Gesamtunterrichts*, 1928.
 Anrich, E., *Neue Schulgestaltung aus nationalsozialistischem Denken*, 1933.
 Domdey, A., *Ein Versuch zum Problem des Gesamtunterrichts*, 1929.
 Kriek, E., *Nationalpolitische Erziehung*, Leipzig, 1932.
 Liebert, A., *Philosophie des Unterrichtes*, Berlin, 1935.
 Padellaro, Nazareno, *Faschistische Schule und Erziehung in Italien*, 1934.
 Paulsen, Fr., *Geschichte des gelehrten Unterrichts*.
 Petersen, P., „Der Jena-Plan”, *Die Erz.*, X, H. 7.
 Wichmann, O., *Erziehungs- und Bildungslehre*, Berlin, 1935.
-

Prin *mijloace de educație* se înțeleg toate acele elemente prin care educatorul poate înrăuri evoluția copilului în direcția apropierii de un anumit ideal; numărul lor este foarte mare și enumerarea acestora se găsește în orice tratat științific de pedagogie. Aici nu este în intenția noastră preocuparea de a examina decât numai câteva mijloace de educație din acelea pentru care legiuitorul însuși a ținut să fixeze norme, care să reprezinte o tehnică de politică a educației: 1. *programele și materiile de studii*, 2. *manualele didactice*, 3. *metodele de cultivare*. Ținem să adăugăm observația că cercetarea acestor teme o vom face numai din punctul de vedere al legăturii lor cu politica generală a culturii.

1. Programele analitice

În fața acestor mici cărți – programele analitice – care indică și delimitează bunurile de cultură pe școli și clase, ne punem întrebarea: ce norme de lucru a fixat legiuitorul român pentru profesori și învățători? Care e spiritul lor actual general, chemat să fie ca un stâlp luminos pentru activitatea miilor de membri ai corpului didactic? Chestiunea astfel pusă, o vom putea mai ușor rezolva știind în prealabil: sub ce punct de vedere politic stă în epoca noastră alcătuirea lor?

Programele analitice școlare sunt opera – mai mult și mai evident decât altele – a direcției spirituale a epocii. În epoca *liberalistă*, caracterizată în domeniul școlar prin

predominarea *intelectualismului* și a pozitivismului, programele prevăd multă materie de învățământ. Sub apăsarea ei apare marea primejdie a surmenajului școlar.

În epoca *neoliberalistă*, situația se schimbă. În școală, neoliberalismul venea cu o idee sporită despre om : cu obligația de a-l trata după *individualitatea* sa și, prin urmare, de a adapta și varia educația și tehnica ei după școlari și regiuni. Efectul acestei schimbări de preocupări a fost dublu : 1. varierea programelor care deveniră : *minimale* și *maximale*, *generale* și *regionale*, 2. paralel, se acordă profesorilor mai multă libertate față de programe – unele state, ca, de exemplu, Germania democrată, impunând corpului didactic nu programe analitice dezvoltate, ci numai *Ziepläne* sau *Richtlinien*. Astfel, se dădea profesorilor o libertate de alegere a materiei, până la o oarecare independență de lucru.

În statele *autocrate* – în Germania, de exemplu – programele încercară o dublă modificare : 1. subordonarea tuturor materiilor de cultivare la scopurile educației statale, 2. simplificarea lor.

În special în Germania actuală, programele fură obiectul unor modificări radicale : se subordonară toate materiile de studiu scopurilor naționalismului și rasismului, criticându-se vehement libertatea de alegere a materiei după vechile „*Zielpläne*” democratice, sub învinuirea că ele promovau subiectivismul „*Weltbild*”-ului despre lume și se susținu necesitatea aplicării stricte a programelor de stat¹.

Susținerea teoretică a acestui punct de vedere a făcut-o în Germania E. Krieck, într-o argumentare întemeiată și cuprinzătoare : „Fiecare om – observa el – se află într-un anumit loc și e predeterminat ca membru al comunității poporului sub condițiile aceluia loc. Fiecare om se află fixat între o situație care-l precedă și între o obligație predată : în această polaritate se împlinesc dezvoltarea și cultivarea și-și formează imaginea lumii, direcția vieții și ținutei. După această lege a creșterii trebuie ales și bunul de cultură și trebuie organizate programele, orarele și munca de cultivare a școlii. Bunul de cultură al școlii publice trebuie, în acest sens, să poarte în sine pentru școlari caracterul a *ceva ce obligă și leagă*. Aceasta e legea selecției lui, a organizării și predării lui. Bunul de cultură nu ajută numai individului în vederea imaginii necesare despre lume, ci el zidește în comunitatea școlară și mai departe în comunitatea poporului imaginea comună, uniformă, tipică despre lume”².

Cum se înfățișează programele noastre școlare și ce loc ideologic ocupă legiuitorul român e acum ușor de precizat.

Toate programele noastre sunt analitice, adică dezvoltate – poate la unele materii chiar prea dezvoltate ; în schimb – după cât cunoaștem –, nu există în România nici o școală cu programe indicatoare numai de scopuri de cultivare (*Zielpläne*). Am aparține deci, sub acest aspect, școlii liberaliste, intelectualiste, cu programe analitice. În schimb, legiuitorul român ține să observe că el are conștiința necesității a două categorii de programe și că pentru licee el a întocmit o *programă minimală*.

Programele analitice ale învățământului secundar, p. 12 : „La alcătuirea programei de față s-a urmat calea mijlocie ; programa este uniformă, nu însă amănunțit analitică ; ea indică numai un minimum de cunoștințe obligatorii pentru clasa respectivă.

De aceea am și numit-o „*programă minimală*”.

1. Cf. Fr. Hiller, *op.cit.*, și E. Krieck, *Nationalpolitische Erziehung*, pp. 133-144.

2. *Ibidem*, pp.133-134.

2. Obiectele de studiu

Bunul de cultură, din care elevii primesc atât cunoștințele, cât și forța și strălucirea spiritului, capătă în școală o anumită diviziune, devenind *materii de învățământ* sau *obiecte de studiu*. Unele dintre ele sprijină cultura formală și ajută cultura în genere, altele-s discipline de cunoștințe practice, altele pregătesc spiritul și-l înalță către un sens al lumii și al absolutului; toate însă sunt administrate variabil, după epoci. E de aceea locul să cunoaștem poziția legiuitorului român față de obiectele de studiu, spre a afla și în această însemnată chestie dacă el recomandă o tehnică empirică sau științifică, staționară sau revoluționară, organică sau anorganică. În vederea elucidării depline și întemeiate a temei, vom examina succesiv fiecare obiect în parte.

Religia. E un vechi obiect de studiu. După Eggersdorfer, „la origine, esența întregului bun de cultură era de natură religioasă; și azi, la popoarele primitive, cultura înseamnă introducerea în mit și etosul tribului”¹.

În epoca noastră, religia ca obiect de învățământ a încercat o evoluție interesantă. În *liberalism*, intelectualismul și pozitivismul îi creaseră un rol *secundar*; unii pedagogi, ca O. Willmann, văd în ea un element de cultură bun să servească educația *morală*; alții văd în ea o teorie populară despre lume, iar Baumgarten, profesor de teologie la Kiel, vedea în religie un obiect de studiu a cărui materie trebuie modernizată.

După război, teoriei intelectualiste în educație i se substituie concepția valorilor multiple, iar atitudinii pozitivistice i se substituie o atitudine metafizică; omul începu să-și înalțe cugetul „spre cerul multivaloilor”; acum religia deveni obiect de sine stătător. Acestei idei A. Liebert îi dă o interesantă prezentare: „la predarea învățământului religios, profesorul trebuie să rămână permanent conștient de specificitatea lui și de deosebirea lui față de restul învățământului. El reprezintă acel domeniu al învățământului care e chemat să stimuleze înțelegerea pentru ceea ce e etern și sfânt, care fortifică frumoasa închinare spre pietate și devoțiune”².

În statele *autocrate*, situația religiei ca obiect de studiu diferă, variind cu atitudinea statului față de biserică.

Legiuitorul român manifestă o atitudine greu de definit față de religie ca obiect de studiu. În programa școlii primare, el nu exprimă nici un punct de vedere privitor la funcția pedagogică a acestei materii, cu excepția unor sfaturi de un caracter *empiric*; în aceea a școlii secundare, se găsesc „instrucțiuni”; dar acestea – pe lângă că vădesc o sărăcie supărătoare de formulări științifice a chestiilor – nu reprezintă nici o concepție precisă. Dacă în unele rânduri (p. 23) rămâi cu impresia că autorul ar intenționa să conceapă religia ca obiect care să transporte gândul la acel principiu etern și sfânt al lumii, din altele înțelegi contrariul, că autorul vede în religie un obiect educativ, pentru a dezvolta deopotrivă... toate sentimentele nobile.

„Spre deosebire de celelalte materii, religia trebuie să se adreseze în primul rând inimii, să cultive și să întărească sentimentele nobile și să dea deprinderi care să-l facă pe elev bun creștin și fiu credincios al bisericii strămoșești (p. 23).

1. Fr. Eggersdorfer, *Jugendbildung*, p. 91.

2. A. Liebert, *op.cit.*, pp. 222-223.

... De la întâia până la ultima clasă, în centrul învățământului trebuie să stea Biblia. Este necesar ca profesorul să aibă în clasă un exemplar complet din Biblie, după care să citească elevilor lecția respectivă sau (sic) din care să-și motiveze învățătura ce o dă. Elevii s-ar încredința (!) că cele învățate nu sunt bazate numai pe manualul lor modest, ci pe Sfânta Carte, unde se află cuvântul Domnului în întregime. Nevoia de documentare o simt și copiii (sic) (p. 24).

... Asupra Maicii Domnului, împărăteasa îngerilor și solitoarea noastră caldă către Mântuitorul, trebuie mai mult insistat, sprijinindu-se pe Sfânta Scriptură și pe învățătura bisericii noastre. Afețiunea poporului nostru către Maica Domnului trebuie relevată elevilor, care aud des rugăciunile mamelor lor către ocrotitoarea copiilor” (pp. 24-25)¹.

*Limba și literatura maternă*². Introduse târziu ca obiect de studiu – în Apus, ele încep să figureze în programe abia din secolul al XVI-lea ; la noi, abia în secolul al XIX-lea – acest obiect e considerat azi, și cu drept cuvânt, printre principalele materii de studiu.

Oarecare vreme din secolul trecut și aproape până azi, în unele cercuri, concepția despre funcția pedagogică a acestei materii s-a lăsat influențată de pozitivism și intelectualism. Mulți profesori de limba maternă predau literatura și poezia prin analiza bucăților, stabilind câte versuri, ce fel de ritm și rime au sau, mai grav, câte ediții sau pagini are o lucrare. Profesorii țineau să se mențină în sfera faptelor pozitive, iar autorii de manuale făceau din citiri „*polimatisches Wissen*”. Cât privește gramatica limbii, ea se predă pur filologic, indicându-se formele și derivările lor.

După război se produce o schimbare de atitudine, mai ales în teoria pedagogică germană. Aceasta, pornind din Dilthey, urmărea să facă din studiul limbii și literaturii un obiect de preocupări noi : din literatură, ocazii de descoperire a emoțiilor artistului și a te entuziasma cu el și de pătrundere psihologică și socială a vieții ; din studiul limbii, un mijloc de a pătrunde până la bazele spirituale ale limbii ; iar din manual, o carte estetică și cu o materie sistematizată pe centre de viață.

În statele *autocrate*, această disciplină încearcă o schimbare după noua ideologie statală. În Germania, de exemplu, se ceru o nouă configurație a cărții de citire : toată materia să indice „Was deutsch ist und was Deutsch sein heisst”, să poarte grijă de descrierea țării, a obiceiurilor, de o cunoaștere a strămoșilor și de o preocupare de marile personalități, ca preocupare de lumea morală ; apoi, din nevoia de a stimula curajul, hotărârea, plăcerea de fapte extraordinare (*Abenteurlust*), manualele să facă loc legendelor germane.

Legiuitorul român dă dovadă că la formularea dispozițiilor pentru această disciplină nu a pornit de la o concepție. În programa cursului primar, el se limitează să sublinieze ideea că „cetirea” (nu *citirea* ?) este obiectul cel mai însemnat al învățământului primar, cu motivarea – după concepția *intelectualistă* – „fiindcă prin ea copilul își lărgeste în școală cercul de cunoștințe”... În programa de liceu, legiuitorul exprimă vag concepția școlii de după război : studiul limbii și literaturii materne e un mijloc de *cultură*

-
1. Citatele din acest capitol le luăm numai din programele liceului și școlii primare, fiindcă programa școlii normale e în curs de lucru ; iar celelalte, în mare parte, n-au „instrucțiuni”.
 2. Cf. Otto Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, 1923 ; A. Liebert, *Philosophie des Unterrichtes*, 1935 ; dr. O. Karstädt, *Methodische Strömungen der Gegenwart*, 1929.

multilaterală. Legiuitorul pare – cum e și firesc – sensibil și la orientarea naționalistă în administrarea acestei discipline, dar fără a lua o atitudine perfect clară și decisă.

Programele analitice ale învățământului secundar: scopul învățământului limbii și literaturii române este să deprindă pe elevi a scrie și vorbi românește și a-i integra ca sentiment, cugetare și voință în totalitatea neamului din care fac parte. Ținta trebuie să fie deci o cât mai desăvârșită stăpânire a limbii, o vie pătrundere a valorilor culturale ce se desprind din limba, literatura, arta și puterea de viață ale neamului românesc.

Acest scop va fi atins prin cunoașterea precisă a formelor corecte și caracteristice ale lexicului, morfologiei și sintaxei, cum și printr-o lectură cât mai bogată și intensivă.

*Limbile și literaturile clasice*¹. Se numără printre studiile a căror justă înțelegere, mai ales în acord cu curentele mari ideologice, numai rareori a preocupat serios câte un spirit izolat; și, totuși, ce valori pedagogice superioare conțin! Limba *latină* se caracterizează printr-o logică immanentă: sistem precis de forme; gramatică cu reguli concise ca și dreptul roman; limbă plină de expresie. Limba *greacă* impresionează, de asemenea, prin puterea ei de nuanțare și diferențiere, calități care par să traducă toată finețea spiritului grec.

În epoca ce ne preocupă, studiul lor a înregistrat situații foarte diferite. Liceul *umanist* preda studii grecești, dar îndeosebi *latinești*, ca elevii să-și aproprieze imaginea lumii vechi și ideile ei; liceul *neoumanist* le preda pentru că lumea antică – și îndeosebi Atena – oferea un admirabil model de cetățean: om care cercetează *liber* adevărul, iubește exprimarea *elegantă* și-i stăpânit de dorința de a *se face pe sine*.

În *liberalism*, pozitivismul, ca filologie și filologism, face ca accentul acestui învățământ să cadă pe elementul filologic și ajunge – cum observă M. Havenstein –, prin pisălogia (*Paukeriei*) și negustoria de vorbe (*Buchstabenkrämerei*), un învățământ neatrăgător. În epoca postbelică – o dată cu schimbarea spiritului educației –, aceste studii încep a fi orientate *cultural*, spre a cunoaște cultura celor două popoare, *educativ* și *structural*, spre a descoperi sufletul care stă la baza lor.

Legiuitorul român pare și aici, de altminteri ca și în alte ocazii, nehotărât în luarea unei poziții: dacă într-un paragraf el manifestă o concepție caracteristică școlii intelectualiste, în altele adoptă concepția nouă. Astfel, la p. 62 (*Programa analitică pentru învățământul secundar*), el dispune ca un intelectualist: „Scopul învățământului limbii latine în cursul inferior al liceului este:

- a) a evidenția, înainte de toate, latinitatea limbii române;
- b) a pregăti pe elevii care vor urma în cursul superior”.

În schimb, la p. 63, decide: „Scopul învățământului limbii latine în cursul superior de liceu este:

- a) de a întări în școlari conștiința latinității neamului românesc;
- b) de a înlesni cultivarea sufletului elevilor prin citirea, traducerea și interpretarea operelor de seamă ale literaturii latine;
- c) de a face cunoscute elevilor viața și cultura romană sub diferitele lor manifestări;
- d) de a contribui, prin mijlocul traducerii bune și corecte, la cultivarea estetică a limbii române”.

1. Pentru literatură, cf. H. Schwartz, *L. d. P.*, vol. III.

*Limbile și literaturile moderne*¹. Ne referim aici la o serie de studii în învățământul secundar introduse pentru rațiuni deosebite: limba franceză „*als Universalsprache des gesamten gebildeten Europas*”; limba engleză ca instrument practic de înțelegere pe glob; apoi cea germană, italiană, rusă sau spaniolă, pentru motive teoretice și practice foarte variate.

Concepția despre rostul lor ca obiecte de studiu a stat – mai mult decât altele – în dependență de ideologia epocii. În școala *intelectualistă*, predarea lor punea accentul pe elementul filologic – cunoașterea lor prin gramatică pentru a merge la „izvoare”; în epoca noastră se afirmară principii noi: 1) principiul cultural, după care studiul lor e necesar spre a obține „*eine Einführung in die fremden Kulturen*”, căci „cultura unui popor se exprimă în monumentele lui literare și lingvistice”; 2) principiul *psihologic*, după care învățarea lor să-i conducă pe școlari la sesizarea specificului psihologic, întrucât „întregul spirit al unui popor se oglindește în limba și opera lui literară”. Evident, aplicarea acestor două principii nu-i ușoară, căci ea cere profesorului o continuă comparație între cultura străină și cea băștinașă și studierea nu de fragmente, ci de opere unitare prețioase; 3) principiul *culturii vii (lebendige Bildung)*: aceasta înseamnă că trebuie să se urmărească să se învioreze învățământul lor prin raportarea la viața reală, prezentă și că la predare să se pună teme nu atât pe „*alte literarische Sprache*”, cât pe limba de relații. Totodată, s-a realizat o reabilitare a traducerii, stabilindu-se valoarea ei ca mijloc excelent de exercitare a gândirii².

Legiuitorul român adoptă mai mult decât în alte locuri concepția nouă, dar cu observația că redarea ei o face în mod diluat, fără evidențierea acelor linii mari care să domine, clarificând marele proces al predării limbilor străine. Din această pricină, din lipsa de formulare în termeni conchiși și științifici, suntem siguri că dezideratele legiuitorului nu se surprind decât parțial și superficial și că, din această cauză, învățământul lor nu dă rezultatele după care școala românească aspiră zadarnic.

Iată exemple de formulări cu caracterele menționate:

Scopul învățământului limbii franceze este ca elevii să înțeleagă un text francez ușor încă la terminarea cursului inferior, iar la sfârșitul liceului să stăpânească în așa măsură această limbă, încât s-o poată întrebuința în convorbiri și mai ales pentru consultarea lucrărilor și tratatelor scrise în această limbă, oricare ar fi specialitatea sau profesia ce ar îmbrățișa-o fiecare din ei. De asemenea, să fie în stare a-și da seama de frumusețea unei opere literare scrise în limba franceză și să aibă o orientare cât mai completă în ceea ce privește literatura și civilizația poporului francez.

Astfel, urmează ca limba franceză să poată sluji elevilor în viață, în toate împrejurările, ca o limbă auxiliară de cultură, de care să se poată folosi fie în studiile lor, fie, eventual, în călătoriile ce le-ar face dincolo de granițele țării, fie pentru corespondența ce ar avea-o

1. M. Havenstein, *Die wissenschaftliche Erziehung in den Geistes- und Kulturwissenschaften* (în H. Nohl și L. Pallat, *Hdb. v. P.*, vol. III); H. Nohl, *Zur deutschen Bildung*, Göttingen, 1926. Ed. Spranger, *Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule*, ediția a II-a, 1925; L. Fr. Faser, *Lehraufgaben und Lehrverfahren für Französisch und Englisch*, Marburg, 1926.
2. G. Kerschensteiner a demonstrat în *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, pe bază de exemple, că traducerea unei ode din Horațiu sau a unui text din Platon, făcută numai cu ajutorul dicționarului, e o muncă de gândire, care nu poate fi suficient supraprețuită.

cu străinătatea, ori spre a-și exprima gândurile lor proprii asupra unui subiect dat (*Programele analitice ale învățământului secundar*, p. 72).

*Istoria*¹. Administrarea pedagogică a acestui obiect e mai dificilă decât a multora; căci obiectul său, care e „individualul”, e ceea ce are loc în timp o singură dată. De aceea, puține materii de studiu au preocupat ca istoria mințile pedagogilor.

În trecutul apropiat al școlii și în prezentul ei deosebim pentru istorie mai multe concepții mari, dătătoare de direcții metodice. *Intellectualismul* secolului al XIX-lea pune accentul pe „*Kompendienwissen*”, pe o știință de cifre și date, care – cum observă drept M. Havenstein – „nu ajută la formarea personalității, ci numai o încarcă”.

După război, o serie de pedagogi-filosofi, ca Th. Litt și A. Liebert, concepură altfel obiectul acestei discipline. Primul, întrebându-se ce sens are istoria ca obiect de studiu, dă un răspuns adânc sugestiv: istoria se ocupă de viața *specific umană*, de *destinul* genului uman, de suferințele, voința și planurile lui. În istoria universală regăsim omenirea cu destinul ei, iar în istoriile naționale, lupta unui neam cu propriul său destin, și în ambele discipline întâlnim preocuparea de noi și de legile eterne ale sufletului omenesc. A. Liebert face recomandarea că istoria trebuie astfel predată încât elevii să aibă sentimentul că indivizii sunt colaboratori la istorie și în istorie și că noi, ca generație, facem parte din istorie.

La *istorie*, legiuitorul român formulează, în ceea ce privește latura tehnică, aceleași norme vagi, inspirate când de intelectualismul secolului al XIX-lea, când de concepția unei educații totale, și redactate într-o formă vagă și neștiințifică. Ca să facă – probabil – impresie, el intercalează uneori în corpul expunerii citatele unui „pedagog”, fără să-i indice însă numele; iar ca să câștige devotamentul profesorilor de istorie, încearcă pledoarii searbede. Cât privește valoarea specială a acestui obiect din punctul de vedere al umanismului (istoria universală) și al naționalismului (istoria națională), considerațiile legiuitorului se mențin din nefericire la un nivel scăzut.

Dăm câteva din pasajale care vor să fie esențiale ca directivă de lucru pentru școală.

Programa analitică a învățământului primar (p. 57): Rolul Istoriei românilor în școala primară este să trezească în copil dragostea de patrie prin cunoașterea faptelor strămoșești, pentru păstrarea și ridicarea acelei patrii.

Deoarece copilul își trăiește sufletul la început din cunoștința mediului, care-l interesează mai mult decât orice, și deoarece recunoștința și admirația față de cei care au muncit în jurul nostru constituie primul germen al iubirii de patrie, învățământul istoriei se începe în clasa a II-a, cu amintirile locale despre personalitățile de seamă, care au lăsat urme de folos obștești, și se continuă apoi cu evenimentele petrecute în localitate și despre care povestesc legende locale sau istoria și, în urmă, se trece la predarea legendelor cu eroii de pretutindeni ai națiunii.

Programa analitică pentru învățământul secundar (p. 110): I. *Scopul*. Învățământul istoriei în liceu are drept scop să dea elevilor informațiile necesare asupra dezvoltării vieții politice și culturale a omenirii în genere și a poporului român în special, să-i învețe

1. Ed. Mayer, *Die Aufgaben der höheren Schulen und die Gestaltung des Geschichtsunterrichts*, Leipzig, 1918; A. Liebert, *op.cit.*; K. Lamprecht, *Einführung in das historische Denken*, Leipzig, 1912; M. Havenstein, *op.cit.*

a privi valoarea lucrurilor prin prisma istoriei, dezvoltându-le, în același timp, simțul de solidaritate umană și încrederea în vitalitatea poporului nostru.

Profesorul de istorie să nu piardă nici o ocazie să dezvolte la elevi conștiința de cetățean. Pilda personalităților mari trebuie să trezească și să întărească dragostea și spiritul de jertfă față de Patrie, iar judecata istorică ce se dezvoltă la elevii mai mari trebuie să-i dea elevului convingerea că interesele unuia sunt strâns legate de întreaga națiune și de statul din care face parte și că soarta individului depinde de soarta acestui stat.

*Științele filosofice*¹. Iată un obiect de studiu care a încercat în epoca noastră una dintre cele mai interesante evoluții, ca *loc* în programa învățământului secundar, ca *metodă* și ca *scop*; apoi prin înfățișarea care i s-a dat în cele trei etape recente ale educației, el a redat mai pregnant decât oricare alt obiect proba că există un strâns raport între ideologia predominantă a epocii și materia de studiu.

În *liberalism*, în care predomina ca direcție filosofică pozitivismul, cu corolarele lui – scientismul și relativismul –, se manifestă față de filosofie o rezervă rece; în această epocă se păstrau în liceele multor state numai logica și psihologia, înlăturându-se, în schimb, filosofia (noțiuni de metafizică) și etica. Numai Franța păstră în programele de studii „filosofia generală”.

Împotriva scientismului care respingea metafizica au încercat să reacționeze filosofi ca W. Wundt și Fr. Paulsen, dar, pentru moment, fără rezultat. Mai târziu, după 1901, reacțiunea se produse și culmină în restaurarea filosofiei în drepturile ei.

Când școlii *intelectualiste*, scientiste și pozitivistice i se substituie *școala educației* totale, filosofia reintră ca obiect de studiu în învățământul secundar ca, într-o epocă de dezorientare morală și lipsă de crez metafizic, învățământul filosofic să-i îndrume pe școlari spre o concepție unitară despre lume. În această direcție, activă în Germania „der deutsche Philologenverband”, care, la congresul din 1 decembrie 1919, hotărâ că „în nici o școală secundară nu mai poate lipsi din cursul superior *introducerea în filosofie*”. Acțiunea sa avu ca rezultat în 1920 prevederea „introducerii în filosofie” ca obiect de studiu în învățământul secundar. Ulterior, și alte state, printre care și România, procedară în același chip.

„Introducerea în filosofie” sau „filosofia generală” a întâmpinat, ca obiect de studiu în școala secundară, o primire rece; i se obiecta că n-ar fi necesară ca studiu aparte, întrucât filosofie se face în mod necesar la orice materie de învățământ. S-a și afirmat de altfel că în *Faust* de Goethe se găsește mai multă filosofie decât în multe manuale de filosofie, că nu există dramă, tragedie sau poezie care să nu conțină și elemente de filosofie, că, în sfârșit, orice învățământ oferă mii de ocazii să faci filosofie cu elevii. Și concluzia partizanilor „ocazionalismului” în predarea filosofiei și-a găsit formulări pregnante cu T. Ziegler, care voia „Allgegenwart der Philosophie”, și cu H. Vaihinger, după care e necesar să avem: „Philosophie im Unterricht statt Unterricht in der Philosophie”.

1. Cf. A. Liebert, *Die Philosophie in der Schule*, Berlin, 1927; *Die Bestimmung des philosophischen Unterrichtes*, Berlin, 1930; A. Bloch, „L'Enseignement philosophique et la réforme de demain”, *Rev. de met. et de mor.*, iulie, 1932; M. Ettlenger, *Die philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart*, 1925.

Ocazionismul a fost însă viu combătut. A. Liebert, unul dintre autorii celor mai adânci studii de didactică a învățământului filosofic, după ce recunoaște că „desigur, învățământul oferă mii de ocazii ca să pătrunzi în filosofie”, susține că e necesară și o tratare sistematică și unitară a acestuia.

Legiuitorul român a avut o atitudine interesantă față de învățământul filosofic. Multă vreme, până după război, programa liceului nostru conținea numai logica și psihologia, întocmai ca în liceul german antebelic; în urma proiectului de reformă a liceului din 1927, datorat lui I. Petrovici, urmat de legiferarea realizată în 1928 de dr. C. Angelescu, în programa liceului nostru se prevăzu o sporire a învățământului filosofic cu *introducerea în filosofie*, ceea ce ar corespunde obiectului „Philosophische Propädeutik” din liceul german. Am avea aici un fel de dovadă că evoluția învățământului filosofic s-a produs în România – cel puțin sub acest aspect – sub influența liceului german sau paralel cu reforma aceluia.

Dacă ne raportăm la dispozițiile programei din 1934, trebuie să remarcăm unele schimbări, care – cel puțin după credința noastră – pun învățământul filosofic în imposibilitate de a-și împlini rolul pedagogic. Mai întâi, legiuitorul, în loc să fixeze scopul *general* al filosofiei, dă norme privitoare la fiecare obiect din această clasă – psihologie, logică, sociologie și etică. Introducerea în filosofie, introdusă în 1928, nu mai figurează în 1934, ceea ce poate să însemne iarăși îndepărtarea temelor de filosofie generală din programă și revenirea la liceul care *dă cunoștințe*, dar nu pregătește sistematic pentru un „*Weltanschauung*”. În sfârșit, redactarea capitolelor din programă – de exemplu, la psihologie, unde redactarea s-a făcut când în sensul psihologiei *facultăților*, când în acela al psihologiei *experimentale* – oglindește ceea ce am constatat și mai sus: o nesiguranță de concepție pedagogică și științifică. În condițiile școlii secundare actuale, avem un învățământ filosofic cu discipline juxtapuse, dar nu avem un învățământ filosofic absorbit de una dintre fundamentalele obligații culturale ale liceului: îndrumarea tineretului către o concepție unitară, idealistă și optimistă a lumii (cf. p. 177).

Dăm și aici câteva citate caracteristice:

„Psihologia are drept scop să-i inițieze pe elevi în cunoașterea și înțelegerea vieții psihice, așa cum această viață este trăită în experiența individuală a omului și cum se manifestă în credința lui față de mediul fizic și social în care trăiește.

Psihologia trebuie să-i introducă pe elevi în studiul și înțelegerea dezvoltării evolutive ale naturii umane și ale manifestărilor psihice umane în principalele lor forme. Ea trebuie să-i lămurească asupra varietății naturale a aptitudinilor și capacității omului și asupra modalităților de dezvoltare și organizare ale acestor aptitudini și capacități, prin activitate și experiență proprie, sub influența și directiva educației și mediului social.

Pe baza acestor cunoștințe, elevii vor fi inițiați asupra principalelor aplicări ale psihologiei la procesul educației în general și asupra mijloacelor educative de creștere, organizare și înnoțire ale propriilor puteri sufletești în special (*Programa analitică a învățământului secundar*, p. 147).

*Dreptul*¹. Acest obiect de studiu, care în didactică de unii e acceptat ca „*Lehrfach*”, de alții numai ca „*Bildungsprinzip*”, a evoluat ca și celelalte materii de învățământ.

1. Cf. A. Giese, *Deutsche Bürgerkunde*, 1930; W. Stapel, *Volksbürgerliche Erziehung*, 1928; E. Bernheim, *Die Staatsbürgerkunde*, ediția a II-a, 1919.

Introdus ca obiect de studiu în școala primară și secundară, din țările constituționale, pentru rațiuni politice, el reprezintă în școala intelectualistă un obiect de *instrucție civică*. O dată însă cu afirmarea ideii că școala trebuie să pună în acțiunea sa accentul pe educație, dreptul se ceru să fie predat pentru a realiza *educația cetățenească*, materia lui trebuind tratată ca „*Gesinnungsunterricht*”.

În programele noastre analitice, acest obiect se bucură de o situație ciudată : legiuitorul școlii *primare* prevede „instrucțiuni” pentru materia de drept, intitulată interesant, dar prolix : *cultura socială și învățământul cetățenesc* ; legiuitorul școlii secundare indică numai materia de învățământ (clasa a IV-a : *dreptul* ; clasa a VII-a : *economia politică* ; clasa a VIII-a : *dreptul constituțional și administrativ*). Dacă examinăm „instrucțiunile” de la cursul primar, facem o nouă constatare : după titlul obiectului și unele dispoziții, ar rezulta că legiuitorul face din acest studiu un mijloc de educație ; după alte dispoziții (în care se citează *virtuți* de dezvoltat și se dau norme în acest sens), el pare să se inspire din vechea pedagogie morală.

*Geografia*¹ reprezintă un vechi obiect de cunoaștere și totuși un studiu *școlar* relativ tânăr : fundată de Eratostene (250 a.Hr.) și cultivată de Strabo, Plinius și Ptolomäus, ea pătrunde în școală prin secolul al XVII-lea ca „*ein gesantes Wissen*” și numai în secolul al XVIII-lea ca *geografie*.

Școala *antebelică* preda geografia *intelectualist*, făcând din ea o știință topografică, fie în direcția inițiată de C. Ritter și Ratzel – geografia : știință care dă o explicare a vieții popoarelor în legătură cu natura –, fie în direcția preconizată de A. von Humboldt (1769-1859) – geografia înseamnă cunoașterea cosmosului, prin o privire comparativă.

După război, noua concepție că școala trebuie să se închine educației schimbă mult punctul de vedere în predarea geografiei : acum ea deveni un obiect pentru introducerea elevilor în cultură prin cunoașterea *legăturii omului cu pământul, cu spațiul, cu glia și a idealității eterne* a omului, care l-a făcut să năzuiască după cunoașterea pământului și transformarea lui.

Această concepție și-a găsit o sugestivă redare în A. Liebert (*op.cit.*). Subtilul filosof cere ca o regiune geografică cu elementele ei – munți, ape, râuri –, o țară și un popor trebuie predate din acel unghi al luptei tragico-eroice a omului și poporului cu pământul (*die kämpferische und heldenhafte Haltung*).

Legiuitorul român procedează ca și mai sus : dispus să dea corpului didactic „instrucțiuni”, el se pierde în sfaturi empirice sau în considerații de superficială pedagogie generală, oscilând mereu între cele două școli : între atitudinea intelectualistă și cea educativă. Totodată, intervenind cu recomandări de principiu, care ar putea fi foarte utile, el le prezintă într-o exprimare fără relief și fără precizie.

De exemplu : învățământul geografiei, în școala primară, trebuie să urmărească, în afară de dezvoltarea puterilor sufletești ale elevilor, ca ei să dobândească, în primul rând, cunoștințe cât mai limpezi și mai complete despre regiunea în care locuiesc și despre țara

1. Cf. A. Hettner, *Die Geographie, ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden*, Breslau, 1927 ; F. Lampe, *Die Geographie als Lern- und Lehrgeheif*, Leipzig, 1929 ; Ed. Spranger, *Der Bildungswert der Heimatkunde*, Berlin, 1923 ; A. Liebert, *op.cit.*

lor, și în al doilea rând despre țările învecinate și despre lumea întreagă. Cunoscându-și bine regiunea în țara lor, ei învață să le prețuiască și să le iubească. Din comparația frumuseților și a bogățiilor regiunii și țării lor cu acelea din alte regiuni și alte țări, precum și din cunoașterea luptelor duse de locuitorii acelor țări și a muncii lor încordate și stăruitoare, de ani îndelungați, pentru ridicarea și dezvoltarea economică și culturală a țării lor, elevii școlii primare, viitorii cetățeni, trebuie să dobândească încrederea în puterea comunităților omenești naționale, dorul și puterea de a lucra și ei pentru propășirea comunei lor, a regiunii și a țării lor” (*Programa analitică a învățământului primar*, p. 77).

Alt citat din *Programa analitică pentru învățământul secundar* (p. 128) : „Geografia, fiind o știință de observație directă a aspectelor pământului, se învață umblând (!), observând, schițând, desenând și, în cele din urmă, descriind ținuturile văzute. Prin această intuiție directă, trebuie să ajungem să cunoaștem cât mai temeinic pământul patriei cu tot ceea ce se leagă de dânsul...”

*Matematica*¹. Reprezintă o interesantă materie de studiu, mai ales sub aspectul poziției ideologice din care trebuie predată. În *liberalism*, matematica a fost foarte cultivată atât pentru virtutea ei de știință *pozitivă*, cât și pentru valoarea *formală* : că prin studiul ei se obține o bună cultivare a spiritului.

După *război*, matematicile încep să piardă situația de favoare, de știință de primul rang, *sine qua non* ; totuși, acum predarea lor începe să se desfășoare în lumina unor idei pedagogice fecunde ; că matematica formează rațiunea, ducându-ne spre un umanism rațional și că ea e una dintre acele porți importante pentru a pătrunde prin aplicarea ei în imperiul plin de taină al cosmosului.

Valorile *ontologică*, *epistemologică* și *etică* ale învățământului matematicii au fost înfățișată recent într-o lumină înaltă, demnă de a ne reține mai mult atenția. Matematica – s-a argumentat cu drept cuvânt – formează o propedeutică pentru întreaga știință și o poartă pentru cunoaștere. *Numărând*, determinăm lumea, exprimăm esența și mersul ei, sănătatea individuală, dorințele, fenomenele psihice, întreaga realitate, totul. Intrarea în țara cunoașterii științifice, pășirea pe teritoriul unei științe se fac trecând pe puntea sigură a matematicii².

Matematica dă apoi omului un sentiment de siguranță în cosmos. Căci într-o lume care este redată prin numere și legi, omul se simte mai bun ; el se știe în siguranță, el are garanții pentru reușita acțiunii. El are numai obligația de a se supune legilor, de a proceda „rațional”, adică matematic. Cu concluzia lui Fr. Hund : „Unser Weltbild, unsere Philosophie aber auch unsere Wirtschaft und Technik sind ohne sie nicht denkbar”³.

Dar matematica mai are o valoare : e o disciplină care dispune spiritul la măsură și ordine. Această idee apare la Pitagora, o afirmă cu hotărâre Platon, după care studiul matematicii exercită asupra sufletului o influență purificatoare și ordonatoare. Astăzi, această idee e reluată și prezentată de A. Liebert. „Cum cosmosul – observă acest fin filosof – e un tot unitar și sistematic, tot așa trebuie să fie și omul, să-și desfășoare

-
1. Cf. E. Golbeck, *Philosophie im mathematischen Unterricht*, 1924 ; E. Spranger, *Psychologie des Jugendalters* (cap. „Wissen und Weltanschauung”), 1929 ; A. Liebert, *op.cit.* ; R. Böhm, *Höhere Schule wozu ?*, Berlin (fără an).
 2. Cf. A. Liebert, *op.cit.*, p. 216.
 3. Cf. Fr. Hund, *op.cit.*, p. 374.

existența după imaginea matematicii (l. gr. λογος și μετρον), în rațiune și măsură”. Cu concluzia : matematica duce spre un *umanism raționalist*¹.

Dacă ne referim la dispozițiile legiuitorului român, suntem puși în situația de a face mereu aceleași constatări. La învățământul primar, el intră direct în indicarea regulilor practice de metodică ; la cel secundar, el se afirmă mai categoric decât altă dată ca partizan al concepției intelectualiste, că matematica cultivă spiritul, dar face și concesii, în unele privințe, spiritului nou, reducând materia și coborând astfel matematica din poziția ei de materie *en chef*. Totuși – pe cât observăm – legiuitorul nostru nu exprimă nici una dintre pricinile noi care ar da învățământului matematicii în mod hotărât o strălucire și un sens nou și mai ales rodnic din punctul de vedere al cultivării spiritului.

Iată ce scrie, de exemplu, legiuitorul în programa analitică pentru învățământul secundar (p. 168) : Matematica este un important instrument de formare sufletească și în special de dezvoltare intelectuală :

A. Prin calități de metodă.

B. Prin cunoștințele pe care le predă.

Prin calitățile de metodă, matematica dezvoltă puterea de judecată, mai cu seamă, deductiv, simțul de observație (?), de generalizare și de extensiune, deprinde mintea cu calități de precizie și de exactitate, dezvoltând, în același timp, simțul de ordine și frumos...

*Științele naturii*². Înglobăm aici două grupe de științe : științele fizico-chimice și științele biologice, pe care le unește atât obiectul lor comun : studiul cosmosului după elementele lui, cât și pătrunderea lor comună, dar târzie, în programele de învățământ sub titlul vag de *leçons des choses*.

În *Iluminism*, când intelectualismul predomina învățământul, predarea lor punea accentul pe cunoștințe. Atunci profesorul era în general un simplu „*Vermittler*”, un spirit preocupat să înșire cât mai multe elemente de cunoaștere, oferite prin prisma cugetării pozitivistice.

După război, situația se schimbă, bucurându-se și aceste materii de studiu de înrâurirea binefăcătoare a ideii că școala trebuie să facă educație. Acum, aceste discipline sunt invitate să-l conducă pe copil la cunoașterea naturii într-o dispoziție sufletească ce să reprezinte : bucurie în fața naturii (*Freude an der Natur*), respect în fața naturii (*Achtung von der Natur*) și dragoste de natură (*Liebe zur Natur*).

Mai mult decât la alte obiecte, legiuitorul nostru a acceptat, în parte, spiritul nou pedagogic, care să orienteze predarea științelor despre natură, deși în ceea ce privește formularea avem aceleași rezerve. El vede în aceste științe discipline prin care pătrundem în tainele naturii și, cu ocazia aceasta, cultivăm spiritele ; totuși, el nu exprimă punctul de vedere filosofico-pedagogic care trebuie să prezideze și sub care să se desfășoare administrarea întregă a materiei.

1. Cf. A. Liebert, *op.cit.*, p. 281.

2. Cf. A. Hermann, *Naturwissenschaftlicher Unterricht als Erziehungs- und Bildungsmittel an höheren Schulen*, 1922 ; A. Rabes, *Der Arbeitsgedanke im biologischen Unterricht*, 1925 ; G. Kerschensteiner, *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, ediția a III-a, Leipzig, 1928.

Programa analitică pentru învățământul primar (p. 94) : învățământul științelor fizico-naturale în școala primară are drept scop să lămurească elevilor unele fenomene ale naturii, cauzele care le produc și aplicarea lor la viața practică, să formeze și să dezvolte spiritul de observație al elevilor, îmbogățindu-le în același timp mintea cu cunoștințe folositoare.

În predarea acestor cunoștințe, punctul de plecare și temelia lecțiilor trebuie să fie natura și manifestările ei, observațiile făcute direct de elevi asupra acelor manifestări și experiențele făcute în fața elevilor.

Programa analitică a învățământului secundar (p. 201) : fizica și chimia, ca și celelalte obiecte de învățământ din școala secundară, sunt, în primul rând, un mijloc de educație, un instrument de cultură. Prin studiul lor, elevul își va dezvolta acele puteri sufletești care îl fac capabil să observe fără prejudecată obiectele și fenomenele naturii, să le găsească caracterele esențiale, să pătrundă legăturile lor cauzale, care le unifică într-un tot...

Observații analoge se pot face și asupra restului obiectelor – muzică, desen și calligrafie, gimnastică și lucrul manual – din punctul de vedere al raportului dintre concepția pedagogică și aceea a legiuitorului român.

3. Metodele

Izvoare :

Aceleași de mai sus.

Bibliografie :

Barth, P., *Geschichte der Erziehung...*, Leipzig, 1921.

Kriek, E., *Nationalpolitische Erziehung*, Leipzig, 1932.

Wichmann, O., *Erziehungs- und Bildungslehre*, 1935.

Zeletin, Șt., *Naționalizarea școlii*, București (fără dată).

Educația reclamă ca proces anumite metode pentru desfășurarea ei. Dacă luăm termenul „metodă” nu numai în semnificația lui semantică (l. gr. μεθ' ὁδοῦ = procedeu), dar și în sensul latin (*methodus = via et ratio*), atunci preocuparea de metodele educației înseamnă cercetarea procedeelelor educative cu precizarea rațiunii lor.

O dată fixați asupra termenului „metodă”, e necesar să completăm expunerea anterioară cu câteva explicații despre evoluția metodelor în genere, comparativ cu dispozițiile legiuitorului român.

În *iluminism*, când accentul activității școlii cădea pe *predarea* materiei, atunci metoda de propunere a lecției era *expunerea*; acesteia, elevii îi răspundeau printr-o *ascultare* relativ pasivă, urmată apoi de *memorizarea* celor predate. Sub aspectul *ținerii* lecțiilor, profesorul urmărea desfășurarea ei după un plan-tip : cel herbartian ; iar din punctul de vedere al pregătirii, elevul era pus să lucreze *singur*, nu în colaborare cu colegii săi.

În *democrațiile postbelice*, situația sub aspectul metodei e alta. Prin victoria deplină – sau aproape deplină – a școlii active, învățământul nu face acum uz numai de expunere în predare, ci și de procedee mai noi, mai ales de *întrebare* și *activitate practică* ale elevului, care devine acum în clasă *persona agens* ; profesorul face acum apel la *experiența* elevilor, caută să-i facă a trăi prin lecție o viață spirituală mai bogată și variază

desfășurarea lecției după individualitatea școlarilor ; în fine, rațiuni pedagogice impun sisteme *individualiste* (sistemul Dalton) sau *colectiviste* (sistemul Winnetka) de lucru și metoda *comunităților de muncă*.

În statele *autocrate*, metoda suferă schimbări noi. Acolo se practică îndeosebi metoda învățaturii și a lucrului *colectiv*. În Germania de azi, de exemplu, s-a păstrat „școala activă”, cu toate elementele ei și comunitățile de muncă, dar ambele s-au subordonat principiului social : prin metoda muncii în școală, nu se urmărește a se realiza autoactivitatea și independența individului, ci activitatea lui în direcția realizării constructive pentru tot poporul ; iar prin comunitățile de muncă se țintește formarea spiritului de *subordonare față de un „Führer”*, pentru a realiza sub conducerea lui o *operă pentru comunitate*.

Dacă ne referim acum la procederea legiuitorului român în această chestiune, trebuie să observăm că, pentru învățământul primar, el nu formulează „instrucțiuni” generale, cu indicarea de metode pentru întreg acest curs ; în schimb, el procedează în mod interesant la învățământul secundar. Acolo, în programa analitică, vorbește de comunitatea de muncă, dar prin ea înțelege conferința profesorilor ; el recomandă principiul *corelației*, ca „materile să nu rămână izolate una de alta” – aducând aminte de pedagogia herbartiană ; cere un învățământ *activ*, cu adăugirea însă că „trebuie să punem în slujba școlii și *puterea de memorizare* a copilului, care, mai ales în epoca copilăriei, e neobișnuit de mare (p. 16) și continuă cu afirmații discutabile ca valoare științifică și cu recomandări, care câteodată exprimă reguli de bun-simț, altele îndrumări vagi și chiar confuze – culminând în declarația : „De aceea, dacă voim ca învățământul să fie în adevăr rodnic, în munca școlară trebuie să realizăm atât *diviziunea*, cât și *comunitatea de muncă*” (p. 17). Legiuitorul își încheie enumerarea principiilor de învățământ cu recomandarea principiului intuitiv cu adăugirea : „aceasta nu numai la științe, ci și la materiile de partea literară” (p. 19).

În rezumat deci, după principiile prevăzute în programa analitică a învățământului secundar, am fi îndreptățiți să conchidem că legiuitorul român apare când adeptul vederilor noi în metodică, când partizan fidel al vechilor directive din școala intelectualistă. Această oscilare între puncte de vedere deosebite ar fi încă o probă că spiritul care a prezidat legiferarea școlii românești nu a apreciat valoarea *corespondențelor* pedagogico-politice, apărând din această pricină confuz și nesigur.

4. *Manualele școlare*

Izvoare :

Aceleași de mai sus.

Bibliografie :

Iorga, N., *Sfaturi pe întuneric*, București, 1936.

Kriek, E., *Nationalpolitische Erziehung*, Leipzig, 1932.

Nohl, H. și L. Pallat, *Handbuch der Pädagogik*, vol. III, 1928.

Rombach, H., „Schulbücher”, *I. Sp. L. I. P. d. G.* II, 1932 (pp. 809-811).

Walter, N., „Lehrbuch, Lernbuch, Leitfaden” (*E. R. L. I. P.* III, pp. 222-226).

Manualele școlare – denumire derivată de la un fapt extern, fără importanță, că sunt lucrări care se pot ține ușor... în mână¹ – sunt cărțile destinate profesorilor ca *ajutoare* foarte de seamă în învățământ și școlarilor ca mijloace indispensabile cultivării. Întocmirea lor, care e foarte dificilă, deoarece manualele trebuie să reunească prezentarea valorilor științifice, literare și religioso-filosofice, după norme pedagogice foarte complexe și cu respectarea multor *corespondențe pedagogico-politice*, e o chestie care merită un mare interes public. Să vedem, de aceea, punctul de vedere al legiuitorului român, ca diriguitor general al școlii românești.

Școala în genere – școala din țările de cultură – a cunoscut recent trei faze însemnate în evoluția manualelor. În *Iluminism*, manualele erau cărți după care profesorii *predau* (*Lehrbücher*), iar elevii *învătau* (*Lernbücher*). Cum atunci învățământul însemna memorizare de date și texte, acestea constituiau factorul fundamental și indispensabil al învățământului. Din punctul de vedere al compoziției, ele reprezentau o juxtapunere de bucăți, fără preocupări de concentrare pedagogică pe unități de viață sau centre de interes.

După *război*, când se produse o transformare a învățământului, când școala se extinse, manualele se modificară și ele după spiritul ei, devenind „*Arbeitsbücher*”. Totodată, unele principii pedagogice – principiul adaptării învățământului la individualitatea școlarului, momentul social, ideea acelor „*Zielpläne*” și a planului liber, precum și cauze specifice epocii postbelice, ca lipsa de mijloace bănești, au promovat ideea unei școli fără *manuale*, cu obligația ca lecția nu numai să se facă, dar să se și învețe din clasă. În sfârșit, anumite motivații psihologice – ideea centrelor de interes, a centrelor de idei și a unităților de viață – au condus la *ordonarea* corespunzătoare a principiului ales, a materialului cărții didactice. Astfel, s-a ajuns la ideea manualelor pe centre de interese, pe centre de idei sau pe unități de viață².

În Germania nazistă, manualele au urmat soarta generală a școlii și a statului. Dacă elevul vine la școală nu ca persoană particulară, cu nevoile și gusturile sale particulare, ci ca un membru al comunității, al poporului, dacă el trebuie să se supună autorității și scopurilor ei, atunci el trebuie instruit cu manualele întocmite în acord deplin cu acele idealuri. Manualele germane de aceea sunt azi compuse în spirit *politic* și în chip uniform, ca astfel „anarhiei simțirii și opiniei private să i se substituie un „*Weltbild*” unitar.

Dar anarhia menționată, fiind considerată ca un rezultat al multiplicării științelor din programa analitică și al juxtapunerii lor, unii gânditori germani propuseră ca mijloc – pentru înlăturarea acestei „dizolvări” a cunoașterii în „materii diverse” – principiul *învățământului integral*, care să fie extins de la școala primară la școala secundară. „Învățământul trebuie să progreseze, spune E. Krieck, de la începutul școlii pe treptele cele mai înalte ale școlii secundare prin unități de învățământ care sesizează totodată unitățile de viață cuprinse între realitatea dată și temă, între ceea ce e și ceea ce trebuie să fie.” După această concepție, manualul s-ar ridica în compoziția lui de la unități mai mici până la unitatea cea mai mare de viață, care e „comunitatea poporului și spațiul lui de existență în relația sa cu alte spații și culturi ale popoarelor”³.

1. Mai justă e expresia „carte de școală”; totuși, ca redare a ideii, terminologia germană în ambele ei forme – *Lehrbücher* și *Lernbücher* – e cea mai proprie.

2. Cf. Șt. Bârsănescu, *Didactica*, pp. 114-116.

3. Cf. E. Krieck, *op.cit.*, pp. 140, 141, 142.

Dacă examinăm atitudinea legiuitorului român față de manualul didactic, suntem puși în situația de a constata, și aici, că el formulează în adevăr unele dispoziții, dar, ca și altădată, fără să le lege de o concepție fermă și clară despre manualul școlar.

Legea pentru învățământul primar, art. 9, și *Regulamentul* legii pentru învățământul primar, art. 9: „În școlile primare de orice fel, fie publice, fie particulare, nu se pot introduce alte manuale didactice decât acelea aprobate de Ministerul Instrucțiunii.

Alegerea cărților se face de toți învățătorii școlii întruniți în consiliu școlar. Fiecare învățător e liber să-și aleagă cărțile ce voiește să introducă în clasa sa, dar numai din tabloul celor aprobate ca manuale didactice”.

Manualele școlare, înainte de a se publica, sunt cercetate de comisii instituite de Ministerul Instrucțiunii Publice și chemate să aprobe sau să respingă manuscrisele. Ele poartă astfel o mare răspundere față de poporul și statul român.

Manualele de școală de care dispunem astăzi sunt în orice caz departe de acelea care stâlceau limba și năuceau capul bietului Trăsnea din *Amintirile* lui Creangă și chiar de acelea pe care le are în vedere dl Iorga în geniala conferință ținută la radio: *Cartea școlară*¹. Ținem să atragem atenția autorilor de manuale didactice asupra acestei conferințe: cu toate că ea are în vedere manuale vechi dintr-o vreme de mult învinsă de cărți de școală așa de frumoase ca ale dnei E. Balmuș, ale lui V. Petrovanu, G. Nedioglu – ca să nu cităm decât câteva – și deși, combătând cartea severă și prea cenușie, N. Iorga e gata să cadă în extrema unei școli transformate în „*casa giocosa*”; totuși ea poate constitui, pentru toți cei care se ocupă de problema cărților noastre de școală, un *memento* extrem de folositor.

1. Cf. N. Iorga, *Sfaturi pe întunec*, București, 1936.

Capitolul II

Tehnica creației culturii

Izvoare și bibliografie :

Aceleași de la pp. 223 și 228.

Tehnica politicii creației culturii înseamnă suma *normelor* prin care o politică îngrijește de desfășurarea *creației* sub variatele ei aspecte spirituale : știință, artă și literatură, drept etc.

În genere, aceste norme derivă din concepția generală a raportului dintre stat și cultură, așa cum s-a explicat mai sus (*cf.* pp. 87-100 și 223-227) : puțin dezvoltate în statul liberalist, mai *dezvoltate* în statele democrației, ele sunt extinse în proporții și mai mari în statele totalitare ; apoi ele, favorizând creația liberă pentru știința și cultura universală în primele două tipuri de state, ajută în statele totalitare o creație științifică în acord cu cerințele statale. Dezvoltările de mai sus ne dau libertatea să trimitem pe lector la paginile citate, pentru a examina aici numai atitudinea legiuitorului român față de creația culturii.

Cine își pune problema noastră este determinat să constate, de la început, că tehnica statală română în acest domeniu este foarte săracă, reducându-se, potrivit izvoarelor cunoscute, la câteva măsuri, care nu îmbrățișează nici pe departe opera de stimulare a creației culturale.

Legiuitorul român ar fi avut ocazia să formuleze această tehnică în legea învățământului universitar, întrucât universităților el le atribuie – de altfel în acord cu spiritul epocii – marele rol de factori ai creației culturale. Din nefericire însă, el nu ia nici o decizie fermă, lăsând – se pare – totul la hotărârea universităților.

Dispoziții mai însemnate, care să sprijine creația culturală, găsim în *Regulamentul pentru imprimarea operelor literare*, care prevede crearea unei edituri a Casei Școlilor (1927). Întemeiată sub inspirația prof. I. Petrovici, care atunci conducea Ministerul Instrucțiunii Publice, această editură a devenit însă ineficace din lipsă de fonduri.

O tehnică interesantă pentru creația culturii întâlnim la două mari instituții românești : una mai veche, Academia Română ; alta mai nouă, Fundațiile Regale. Ambele favorizează creația în mod rodnic. Academia, prin *chemări* de membri marcantți ai culturii și prin *tipăriri*, posedă două mijloace tehnice de sprijinire a culturii, dintre cele mai importante. „Fundațiile Regale” împlinesc un rol similar mai întâi tot prin imprimări de opere ; în al

doilea rând, prin utilizarea unui cerc foarte larg de oameni de cultură în opera ei de cunoaștere a realității românești.

În practică, creația culturală e totuși ajutată, dar nu pe baza unor norme bine precizate, ci ocazional și adeseori arbitrar prin acte de filantropie sau acordări de subvenții, pe care le fac ministerele și în special Ministerul de Instrucție, precum și diferite instituții publice, care și-au prevăzut în buget un fond cultural.

În rezumat deci, în comparație, de exemplu, cu tehnicile actuale germană și italiană, privitoare la creația culturală, tehnica noastră e de natură strict empirică și de aceea anarhică și puțin rodnică.

Capitolul III

Tehnica propagării culturii

Izvoare și bibliografie :

Aceleași de la pp. 101-110 și 228.

Iată un subiect susceptibil la cele mai diferite aprecieri.

Pentru spiritul comun, propagarea culturii constituie o temă fără dificultăți de realizare, pentru că acesta nu vede în ea decât o acțiune simplă de elementarizare și vulgarizare a științei. Astfel era considerată propagarea culturii în secolul al XIX-lea de *Iluminism* – teorie care a inspirat și inspiră încă și azi pe unii gânditori români. În schimb, pentru mintea care se adâncește în meditarea problemelor, pe temeiul unei pătrunderi a sensului, metodelor și normelor fixate și controlate de o pedagogie științifică a adulților, tema aceasta capătă însemnătate, iar tehnica ei impune, prin gravitate și răspundere¹.

În *Iluminism*, propagarea culturii avea o tehnică simplă, redusă la norme pentru întemeierea școlilor de adulți ; în *democrații*, încă înainte de război, se reglementă cultura poporului în dublu mod : a. prin *extensiunea universitară*, care însemna – după sistemul englez – lărgirea activității universității prin acțiunea profesorilor pentru propagarea rezultatelor științei în popor. Această măsură s-a concretizat mai întâi în universități populare, atenee, cămine culturale, case de sfat etc. b. Prin întemeierea școlilor superioare țărănești după modelul celor daneze întemeiate de N.F.S. Grundtvig.

Ceea ce caracteriza activitatea în genere a acestor institute era lipsa totală de *unitate* și de *scop*, respectarea gusturilor conferențiarilor și luarea în considerație respectuoasă a gustului public. Această situație a devenit intenabilă, determinând un dublu rezultat :
1. în democrații, propagarea culturii nu mai e susținută cu entuziasmul începutului ;
2. în statele autocrate, ea s-a intensificat, căpătând totodată unitate de *scop*, statul ajutând-o, dar și subordonând-o planului său general politic.

În țara noastră se poate vorbi în mod precis numai de o tehnică totală a propagării culturii în școlile de adulți, formulată în Legea învățământului primar, art. 79-101. Aceasta ar însemna că, din punctul de vedere al concepției, ne găsim încă în faza Iluminismului.

1. Cf. Șt. Bărsănescu, *Unitatea pedagogiei*, pp. 218-223.

Norme pentru tehnica propagării culturii legiuitorul putea prevedea mai util în Legea învățământului universitar; din nefericire, el s-a mulțumit să fixeze acestor instituții numai atribuția propagării științei, fără adăugarea de norme. Această procedură nu e, desigur, fără relații cu lipsa de preocupări ordonate și unitare – cel puțin a unora dintre universitățile noastre – pentru răspândirea culturii.

Capitolul IV

Tehnica politicii culturii în publicistica românească

Problemele de tehnică a politicii culturii, adică întreaga serie de chestiuni cercetate în partea a III-a a acestei lucrări (cum normăm educația cu formele ei, cum trebuie să se comporte profesorul în clasă cu elevii, cum facem fișa școlarului, cum predăm materia de învățământ etc.), s-au tratat, e drept, în publicistica românească – cantitativ – destul de mulțumitor. Nu numai presa așa-zisă pedagogică – obligată în mod firesc la această lucrare –, dar și presa culturală sau de alte specialități au consacrat o atenție care nu se poate ignora problemelor referitoare la tehnica politicii culturii. Înregistrând acest fenomen cultural, e locul să ne punem și aici întrebările dictate de interesul acestei cercetări științifice : articolele de presă și de revistă și studiile publicate în volume speciale cum rezolvă problemele de tehnică a politicii culturii ? Autorii lor operează oare în cercetarea lor cu aparat științific și cu o informație bogată și bine orientată ? Ce concepție pedagogică îi conduce în cursul studiilor și către care concepții vor ei să orienteze cultura românească, sub cele trei funcții – a educației, a creației culturii și propagării ei ?

În vederea unei analize sistematice, vom raporta aceste teme la *presă*, *reviste* și *studii*.

a) Presa

Presa, considerată nu în sensul general de *tipărituri*, ci în acela mai restrâns de *gazetă*, este astăzi pretutindeni, în lumea de cultură – deci și la noi –, o forță care influențează opinia publică. Ea exercită acest rol prin jurnalistică sau *comunicarea de știri* și prin publicistică sau prezentarea de *opinii* și *interpretări* ale evenimentelor cotidiene ; legile presei sunt două : *actualitatea* și *periodicitatea*, iar adunarea materialului ei se face prin *reporterii* proprii ai gazetei, care *caută* materialul, și prin contribuția publicului, ce *dă* material. În fine, s-ar mai putea observa că presa poate fi *generală* pentru toate problemele sau *specială* (economică, pedagogică, politică, agricolă etc.).

E locul să ne întrebăm : cum se înfățișează presa noastră în raport cu problema care ne preocupă ?

Presa noastră se preocupă de diversele chestiuni care privesc tehnica politicii culturii, unele ziare – ca, de exemplu, *Curentul* – consacrandu-i separat și săptămânal „Pagina învățătorului”. Ea *înregistrează* evenimentele școlare (serbări, examene, numiri, fapte mai importante privitoare la profesori și elevi), *comentează* pe unele dintre ele, dar evident

prin legile mari ale presei : a *actualității* și a *senzaționalului* ; în sfârșit, ea primește și publică articole și recenzii cu caracter pedagogic, prin care se examinează și temele de politică a culturii. În privința acestei publicări – singura care ne interesează aici – trebuie să facem o dublă observație : 1. cele mai multe articole sunt opera învățătorimii (vezi *Curentul*), care – cu toată bunăvoința pe care i-o recunoaștem și cu tot meritul acestei munci – nu probează în articolele ei preocuparea pentru o concepție pedagogică fundată, mărgininu-se în schimb, adesea, la discutarea unor probleme de corp : salarizarea, examenele de definitivare și înaintare, organizare etc. Dintre reprezentanții celorlalte două grade de învățământ, sunt foarte rari și puțini aceia care examinează în presă problemele de politică culturală ; dar și aceștia, când o fac, încearcă ori ieremediade, ori apologii și numai excepțional publică și articole care exprimă o cugetare serioasă.

Deosebit de contribuția corpului didactic, presa – prin redactorii ei – ia adesea atitudine față de politica culturii. Ca și în alte țări, ea însă intervine uneori grăbit și sub presiunea unei opinii publice rău inspirate : astfel, o însemnată parte din presă a întâmpinat cu vie critici introducerea orelor de filosofie în învățământul liceal, ceea ce era o greșeală ; a făcut adesea atmosferă defavorabilă examenelor și unor măsuri de întărire a disciplinei școlare și de reintroducere a uniformelor școlare, n-a sprijinit suficient unele proiecte de legi (de exemplu, proiectul de lege pentru organizarea culturii) etc.

Trebuie să adăugăm că există și un ziar al corpului didactic secundar, *Tribuna școlii*. Publicat cu multă stăruință, el dezbată însă mai mult probleme privitoare la salarizarea și organizarea corpului didactic sau chestiuni generale diverse ; totuși, el abordează și probleme de tehnica politicii culturii, dar fără caracter științific.

De exemplu, în nr. 45, an III, *Tribuna școlii* publică : I. Nisipeanu, „Frontul unic al funcționarilor publici” ; Em. Constantinescu, „Un mareșal francez despre profesori” ; N.N. Crețu, „Caleidoscop” ; Pimen R. Constantinescu (Sibiu), „Profesori și maestri” ; C. Gerotta, „Manualele didactice și literatura pornografică” ; Al. Manu (Pitești), „Despre viitoarele comisii de bacalaureat” ; M. Papastopol (Iași), „Necazuri” etc., etc.

În rezumat, presa, în forma ei actuală, nu poate îndruma – cu toată bunăvoința ei – prin comentarii soluționarea chestiunilor prea complicate de tehnică a politicii culturii.

b) Revistele

În cadrul publicisticii noastre, revistele de pedagogie și cultură ocupă un loc destul de însemnat, din punctul de vedere al numărului. Mai nu e oraș în care să nu apară câte o revistă, iar în unele apar și mai multe.

Spre a le examina, vom încerca clasificarea lor după materia și cercurile care le publică în : a) reviste-*organe ale asociațiilor corpului didactic* și b) reviste-*organe ale cercurilor universitare*.

Revistele din prima grupă sunt multe : *Vremea școlii* (Iași), *Satul și școala* (Cluj), *Revista asociației învățătorilor* (Bălți), *Revista școlii* (Botoșani), *Solidaritatea* (Sorooca), *Școala basarabeană* (Chișinău) etc. etc. și ele traduc o mare bunăvoință pentru idee, un dor de lucru, o ocupare de poziție culturală meritorii. În schimb, ca valoare a producției, adevărul ne obligă să facem constatări nefavorabile. Dacă în unele dintre ele se publică și articole bune ca observații sistematizate sau chiar ca prezentare științifică, în cele mai

multe, majoritatea articolelor sunt sau compilații inferioare după cărți sau articole din revistele mai mari, sau articole diverse, suprapuse, fără o oglindire a unei concepții pedagogice, fără fond și fără aparat științific sau bază de observații.

Iată câteva teme de articole, improprii, din revistele învățătoarești :

„Urmările rele ale prevederii”, „Poezia Capitalei”, „Contribuții la «criterii» pentru descoperirea naționalității”, „Cauzele care au dat naștere mișcării socialiste”, „Sigmund Freud și problema inconștientului”, „Problema socialismului”, „Rascolul în Biserica Rusiei”, „Dacă idealul este sau nu necesar pentru activitatea omenească”, „Idealismul și idealistii”, „Redeșteptarea națională a sufletului francez” etc.

Lipsa de orientare în probleme se oglindește și în revista centrală a Asociației corpului didactic primar, *Școala și viața*, care, din această pricină, n-are, pe cât cunoaștem, nici forța de înrâurire asupra unei mase de 40.000 de învățători, reuniți printr-o solidaritate de corp model. Și totuși, o asemenea revistă s-ar putea face !

Trebuie să mai semnalăm aici faptul că numerosul grup didactic secundar nu posedă reviste proprii – cu excepția *Tribunei școlii* ; el colaborează uneori la revistele învățătoarești sau la cele de cultură generală.

Revistele – organe de publicații pedagogice ale cercurilor noastre universitare – sunt două : *Revista de pedagogie* (director C. Narly, profesor universitar la Cernăuți) și *Revista generală a învățământului* (condusă de un comitet în frunte cu prof. dr. C. Angelescu, prof. G.G. Antonescu și Gh. Adamescu).

Revista de pedagogie din Cernăuți cercetează în cadrul unor expuneri în spirit academic diferite probleme de pedagogie, tratând chestiunile cu seriozitate și amplex, dar, pe cât se observă, în spirit strict pedagogic, fără preocupări de cea lege a corespondențelor pedagogico-politice.

Scriind despre această revistă, e necesar să subliniem activitatea prof. C. Narly, directorul și animatorul revistei.

C. Narly. Profesorul de pedagogie de la Universitatea din Cernăuți – autor fecund, având până în prezent o însemnată operă pedagogică¹ – s-a preocupat și de problema normelor de politică culturală în mai multe studii. În *Statul de cultură și politica școlară*, el susținea ideea că legislația școlară trebuie să fie produsul unei politici școlare, îndreptate spre idealurile permanente, că idealul nostru permanent trebuie să fie „voința de cultură”. În alt studiu, *Spre o nouă tinerime*, el examinează analitic condițiile de azi ale tinerimii și rostul instituțiilor de educație extrașcolară – cercetășia, pregătirea premilitară și O.E.T.R. În *Două probleme actuale*, el se arată susținător al ideii autonomiei universitare.

Prof. C. Narly are deosebitul merit de a fi concentrat în jurul revistei un număr însemnat de colegi tineri, oferind astfel o publicație care impune : pe A. Ieșan, Tr. Brăileanu, S. Reli, V. Morariu, E. Callos, Al. Procopovici, C. Mureșanu, S. Găina etc., etc. Tot el a organizat primul „săptămâna pedagogică” pentru învățători.

1. C. Narly a publicat : *Educație și ideal, Pedagogia socială și personalitatea, Tolstoi educator, Opera pedagogică a prof. I. Găvănescu, Patru mari educatori, La Personnalité, idéal de l'éducation, Pedagogia lui Im. Kant, Istoria pedagogiei*, vol. I, 1935.

Revista generală a învățământului lucrează de fapt sub orientarea pedagogică a prof. G.G. Antonescu și se înfățișează ca o publicație care dă expresie preocupărilor teoretice variate ale reprezentanților tustrelor grade de învățământ; ea e tocmai de aceea mai curând o revistă de articole decât de studii.

Unul dintre colaboratorii prețioși ai acestei publicații e și prof. C. Kirițescu.

C. Kirițescu. Adânc cunoscător al școlii românești și fin observator al realității noastre școlare, el a examinat mai multe probleme de politică culturală. În *Autonomia învățământului* (București, 1932), scrisă pe când se discuta problema reorganizării învățământului superior, el conchide pentru o „autonomie, dar cu socoteală”; în „Cinematograful și școala”¹, el propune alternarea proiecțiilor cu comentarii verbale și două feluri de filme: „demonstrative și de documentare”. În „Congestionarea universităților”², subliniază documentat această mare „primejdie socială”; în fine, în diferite conferințe despre literatura de azi, cultură și sport, el aduce o cercetare caracterizată prin observație subtilă, o analiză îndrăzneată a fenomenelor și atitudini juste. El e – pe cât cunoaștem – singurul gânditor român care a examinat din punct de vedere *pedagogic* valoarea literaturii noastre postbelice și a fixat cu curaj inapartenența ei în măsură însemnată la educație.

c) Studiile

Nu se poate spune că literatura pedagogică românească nu e bogată. După literatura propriu-zisă, ea vine la rând ca număr de editări, în concurență cu toate celelalte.

Sub aspectul științificității și mai ales din punctul de vedere al întemeierii filosofice sau culturale, ea lasă însă – cu unele excepții – impresia de ceva improvizat, de redare a ideilor altora, a sugestiilor nemărturisite sau a unor impresii personale, fără adâncime. Din această pricină, ea aduce mai curând anarhia și dezolarea în spirite. Mai dureros e apoi spectacolul penibil al cărții impuse de oficialitate și comercializate: negoțul cu fișe e general. Numai rar ai bucuria de a descoperi cartea pedagogică de reală valoare; pe aceasta am semnalat-o atât mai sus, cât și în lucrarea noastră *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință* (1937), unde am căutat să o înglobăm în mișcarea pedagogică.

1. *Revista generală a învățământului*, XXII, nr. 1-2.

2. *Ibidem*, XXIV, nr. 3-4.

CONCLUZIE

Concluzie

Convins că progresul gândirii, în ordinea orientării și a originalității ideilor, atârână nu numai de examinarea amănunțită a chestiunilor, ci și de ridicarea deasupra elementelor, pentru a privi de la o oarecare înălțime lucrurile ca blocuri masive ale realității, adăugăm la materialul expus și analizat mai sus această concluzie formată din vederile generale despre politica culturii în România contemporană. Ne luăm această obligație cu preocuparea ca – după ce în toată expunerea am lucrat cu fapte, ne-am târât printre amănunte, ne-am ținut aproape de pământul fecund al datelor primare – să ne ridicăm și spre culmile vederilor unitare, de ansamblu.

Acesta e drumul firesc al oricărui studiu în genul celui de față.

În intenția noastră nu e vorba să prezentăm mai departe un simplu rezumat al rezultatelor consemnate capitol cu capitol ; această lucrare – desigur foarte utilă – s-a împlinit la fiecare capitol, iar când a fost necesar, chiar la fiecare paragraf. Acum, gândul nostru e acela de a da un răspuns la întrebările principale și inițiale care au determinat acest studiu și au fost formulate în introducere : 1) Oare suma măsurilor politice luate în România în domeniul culturii formează ele cu adevărat un sistem de politică culturală ? ; 2) Dacă orice politică culturală se reazemă pe un sistem social, atunci de care sistem social ține din punct de vedere ideologic politica culturală a României postbelice ? ; 3) În sfârșit, care e filosofia sau ținuta spirituală din care a emanat – conștient sau tulbure – tot sistemul de politică culturală ? În fond, prin punerea acestor întrebări, noi ne-am angajat să stabilim caracterele generale ale politicii culturii în România contemporană pentru perioada 1918-1937.

Capitolul I

Caracterele politicii culturii în România contemporană

Problema primă – dacă politica culturii în România contemporană reprezintă un sistem unitar – înseamnă în fond cercetarea temei, dacă ea este coerentă sau nu. Din cercetarea făcută în întreaga lucrare, am obținut o serie de rezultate pentru a răspunde la această temă – rezultate care nu sunt deloc îmbucurătoare.

Între Constituție, legile de politică culturală și tehnica acesteia am constatat adesea lipsă de unitate, de continuitate, așadar, multe cazuri de incoerență.

Constituția din 1923, păstrând aproape integral dispozițiile din 1866, care dispuneau, potrivit acelei epoci, o politică culturală redusă, a legiferat-o vag și inactual : ea prevede *direct* numai o politică a educației școlare ; cât privește celelalte două ramuri ale politicii culturii – politica creației și cea a propagării culturii – acestea sunt prevăzute numai *indirect* și vag prin garantarea libertății ideilor și a comunicării lor (cf. pp. 66-67, 88-89, 98-101, 103-104, 107-109).

Dispozițiile constituționale prevăd apoi o politică a culturii care reglementează *învățământul*, așadar numai *o parte* a educației – învățământul pentru școala primară – și în genere potrivit teoriei pedagogice intelectualiste. Ca spirit deci, politica noastră culturală din Constituție aparține gândirii filosofice a secolului al XIX-lea.

Legile dispun politica culturii în alt spirit : ele prevăd reglementarea acesteia pentru *tustrelele ramuri*, organizând politica educației, a creației și a propagării culturii (cf. pp. 159-230). În materie de politică a *educației*, legile nu se limitează să reglementeze numai educația *școlară*, cum dispune Constituția, ci în plus ele organizează educația *extrașcolară* și a *adulților* (pp. 216-222).

Cât privește concepția *pedagogică* din legi, ea este diferită de aceea din Constituție : în timp ce pactul nostru fundamental se limita să reglementeze învățământul prin formularea celor trei principii – al obligativității, libertății, gratuității –, reprezentând astfel o concepție perimată de decenii, legile reglementează *educația*, adoptând în acest chip concepția pedagogică a epocii noastre. Există prin urmare o vădită lipsă de unitate între politica culturii după *spiritul* ei din Constituție și *organizarea* ei din legi. Din nefericire, această incongruență pe care au săvârșit-o legile constituie un act de pe urma căruia, practic, școala noastră a folosit. Totodată, constatarea făcută că actuala noastră Constituție e vetustă ca spirit – ceea ce face pe legiuitor să o depășească – justifică caracterul ei inactual și inoperant.

Dar incongruența dintre Constituție și legi continuă. Legile nu formulează, nici ele, după *același* sistem de gândire politica culturii și lucrarea noastră a subliniat această procedură în amănunt (cf. pp. 167-168, 179, 180, 182, 217-220); aceleași constatări se pot face din punct de vedere general.

Legile de politică a educației diferă între ele ca scop, divizându-se în două mari grupe: legile care reglementează *educația școlară* și care aparțin ca ideologie concepției *individualiste* sau celei *democratice* și *solidariste*; legile educației extrașcolare, care reglementează o educație în spirit *universalist*, în sensul că dispun formarea individului pentru a se pune în serviciul comunității naționale, închinându-și puterile *dinastiei*, *neamului* și *legii* – ceea ce înseamnă transformarea lui în soldat al regelui, al țării, al bisericii. Rezultă deci că avem în domeniul politicii educației tineretului două legislații diferite ca spirit: cea *școlară*, care orientează spiritul spre un anumit tip de om: spre *omul* de cultură cu spirit democratic; și cea *extrașcolară* – a asociațiilor extrașcolare –, care îndrumă spre alt tip de om: spre cetățeanul statului totalitar. Cel dintâi pune accentul pe formarea *personalității*, cel de-al doilea: pe formarea *tipului* reclamat de stat. În asemenea condiții, de la două activități dominate de idealuri educative opuse, inclusiv de la procese și tehnici diferite nu putem aștepta o formare unitară a tineretului țării.

În privința activității extrașcolare românești, ținem să subliniem încă o dată – pentru a evita confuziile – că diferitele formațiuni care au preluat-o au un caracter cu totul deosebit de formațiunile similare din alte țări și în special față de cele din Italia și Germania. În Italia, ele sunt organe ale partidului fascist, care, la rândul lui, este un „*organo dello stato*”. În Germania, ele sunt organe ale partidului național-socialist, care nu este însă un organ al statului, ci o persoană de drept public, care e unit cu statul numai printr-o uniune personală: Führer-ul este simultan șef al statului și al partidului. În România, formațiunile extrașcolare sunt organe ale statului în mod *direct*, ca și școala. Acest lucru atrage consecințe foarte variate, după sistemul urmat, asupra raporturilor între școală și aceste formațiuni, între felul cum sunt ele privite, în raport una cu alta, de către școlari. (Asupra chestiei vezi Wichmann, *Erziehungs- und Bildungslehre*, Berlin, 1935, cap. „*Voelkische Schule unde voelkische Jugendorganisation*”).

Dar contradicțiile se găsesc chiar în cadrul aceleiași legi sau grupe de legi, referitoare la aceeași instituție. Această situație o are de pildă cercetășia: la origine, ea e o instituție întemeiată pe ideea *samariteană* și cultul *ținutei cavalerești*; la noi, ea își adaugă o orientare politică; apoi, spre uimirea cercetătorului, i se consacră un cântec pentru susținerea elanului tinerilor – imnul cercetășesc, al cărui autor e poetul Cincinat Pavelescu – complet străin de ideologia cercetășiei, el exprimând un conținut potrivit cu programul instituției Wandervogel, care face... elogiul vieții libere, în natură, departe de cenușiul orașelor (cf. pp. 218, 221-222).

Un spectacol similar îl oferă și *tehnica*. Prin legi și ordine, Ministerul Instrucțiunii a recomandat individualizarea învățământului, cerând în acest scop studierea copilului prin întocmirea *fișelor* individuale, respectul *individualității* școlarului etc. Ministerul se arată astfel partizan al concepției individualiste a educației și adept al pedagogiei „*vom Kinde aus*”, în floare acum mai bine de un deceniu. Totuși, același minister vine apoi cu un nou ordin prin care cere profesorilor organizarea comunităților de muncă spre a dezvolta spiritul de cooperare. De data aceasta, el apărea ca susținător al unei educații

orientate spre *social*, în acord cu recentele direcții ale pedagogiei în domeniul scopului educației și diametral opuse celei dintâi.

Toate aceste date generale – alături de care lucrarea a semnalat multe altele – dovedesc că nu se poate vorbi de coerență în legislația culturală românească, ci de incoerență, că, prin urmare, politica noastră culturală nu reprezintă un *sistem*. Această concluzie deschide posibilitatea anticipării unei noi concluzii : că nu se poate vorbi nici de un *singur* sistem social unitar, de care ține legislația noastră, ci de mai multe. E de aceea locul să indicăm fragmentele și sistemele politice din care ea se inspiră.

În introducerea acestui studiu probasem, în cursul unei analize, că o cercetare a politicii culturii trebuie să examineze problema între ce poli oscilează politica culturii și stabileam că acești poli sunt : 1) *liberalism-normativism* ; 2) *individualism-universalism* ; 3) *politică mare-mică*.

Cum concepe legiuitorul nostru politica culturii ca sistem de gândire socială ? O concepe el oare *liberalist*, ca pe un domeniu în care statul nu e chemat să se amestece ? Sau el vrea s-o reglementeze *normativist*, fixând reguli obligatorii privitoare la desfășurarea procesului culturii, indicând scopul educației, făcând selecția creațiilor culturale și impunând un regim de „cultură dirijată” ?

În Constituție, legiuitorul român concepe politica culturii *liberalist*, căci el prevede în pactul nostru fundamental libertatea învățământului. Această libertate e vag formulată (p. 76) – fiind imitată după belgieni, la care avea o justificare (pp. 71-73) – și a fost introdusă în Constituția noastră din 1866, pentru a fi păstrată în cea nouă din 1923, în ambele fără nici o *justificare istorică* și fără putință de realizare.

În legi, situația se schimbă. Politica educației evoluează, așa cum e pretutindeni, spre o educație *dirijată*, statul fixând școlilor scopul educativ și stabilind o reglementare a activității instituțiilor de educație. În schimb, politica creației culturale și a propagării sunt lăsate aproape în vechea condiție a „boemei creatoare” și a acțiunii libere.

În tot cursul lucrării, am vrut să degajăm atitudinea statului român în politica culturii, din punctul de vedere al problemei : Constituția și legile dispun ele oare o politică menită să facă din cultură un bun pentru individ în vederea perfecționării lui ? Sau legiuitorul e preocupat să facă din cultură un bun folositor pentru comunitate în totalitatea ei, prin subordonarea individului intereselor comunitare ?

În această problemă, legiuirile noastre iarăși nu au o atitudine unitară.

În Constituție, legiuitorul se arată partizan al *individualismului* în ceea ce privește întreaga politică a culturii. Astfel, el proclamă libertatea de învățământ ca un omagiu adus individului și recunoaște, din aceleași motive, libertatea de *comunicare* și *publicare* a ideilor. Atitudinea sa ține de ideologia secolului al XIX-lea, în care s-a alcătuit Constituția română – veac dominat de cultul individualității și al drepturilor individuale.

În legi, el pare să evolueze către *solidarism* prin afirmarea valorii educației naționale (pp. 241-242) și prin introducerea comunităților de muncă. Dar el face și tranziția la *universalism* în legile care privesc educația extrașcolară a tinerimii. În cadrul acestora, el dispune ca toată educația să se facă astfel încât tinerii să se devoteze *dinastiei*, *neamului* și *legii*.

Dacă ne raportăm la tehnica educației, constatăm că ea e formulată când în spirit *individualist*, când în chip *solidarist*. *Supraevaluarea fișei individuale* și ordinea ministerului privitoare la „*individualizarea învățământului*” ni-l prezintă pe acesta partizan al concepției individualiste în educație.

Iar ordinul recent, prin care dispune organizarea comunităților de muncă, îl înfățișează ca susținător al unei educații orientate spre *social*, în acord cu noua direcție a pedagogiei în domeniul scopului educației. Prin asemenea măsuri urmează că școala românească este dominată și regizată simultan și de măsuri cu baza în individualism (fișa individuală), și de dispoziții pentru o educație solidaristă (comunitățile de muncă).

Statele pot face o politică *mare* sau *mică*; pentru ca o politică să fie mare, ea trebuie să întrunească o sumă de condiții: 1) *Extensivitate* (să cuprindă în sfera ei preocuparea de toate straturile sociale). 2) *Intensitate* (să se desfășoare cu elan). 3) *Variatate* (să cultive toate valorile).

În Constituția românească se prevede direct numai o politică *a educației*; în schimb, politica creației și cea a propagării culturii nu sunt prevăzute decât indirect în *mîc* și *vag*, numai ca libertate a ideilor, *a comunicării și publicării* lor (cf. pp. 66-67, 88-89, 98-101, 103-104, 107-109). Faptul își găsește explicația în împrejurarea că dispozițiile din Constituția nouă sunt cele vechi din 1866, de acum aproape 70 de ani, când problema unei politici a creației și propagării culturii era inactuală. Rezultă deci că România este azi obligată să fie guvernată de o Constituție prea veche, străină complet de cerințele culturale ale statelor contemporane.

Dar în Constituție, politica educației e fixată numai ca o politică a învățămîntului – deci ca o politică mică; și numai cu o obligativitate a instrucției pentru școala primară, fără precizarea absolut necesară și azi prezentă în multe constituții moderne a anilor de școală primară (cf. pp. 80-81).

În *legi și programe*, politica educației capătă o formulare largă, depășind în bine – evident călcând – dispozițiile Constituției prin aceea că, în loc să ceară numai învățămînt, pretinde școlilor să facă *educație* – operațiune supraordonată învățămîntului. În plus, legile dispun întemeierea de instituții pentru educația tineretului întreg și chiar a poporului, prevăzute în mod obligatoriu. Ne referim la cercetășie, străjerie și premilitărie (cf. pp. 216-222). Așadar, legea devansează cu mult Constituția, extinzând obligativitatea educativă dincolo de prescripțiile pactului nostru fundamental. S-ar putea astfel conchide că legile pomenite sunt anticonstituționale. Dar existența, utilitatea și aplicarea lor sunt încă o dovadă de inactualitate a Constituției noastre.

În rezumat deci, politica educației din legile școlare se înfățișează, din punctul de vedere al extensivității, ca o politică *mare*, cuprinzând în sfera ei mai toate categoriile societății românești.

Din punctul de vedere al *varietății* – cultivarea tuturor valorilor –, situația e diferită. Legile conțin dispoziții multiple pentru o politică educativă mare, dar eficacitatea normelor e redusă într-o măsură însemnată din pricina lipsei de precizare a valorilor care trebuie cultivate și de subliniere a elementelor esențiale.

Cât privește *intensitatea* sau elanul politicii educative, cercetările noastre nu ne-au putut duce la rezultate favorabile, deoarece nu se poate avea un elan autentic cîtă vreme nu există conștiința clară a țelului urmărit.

Dacă ne referim acum la celelalte două politici – a creației și a propagării culturii din punctul de vedere al proporțiilor lor –, trebuie să conchidem că ele sunt mici, că reprezintă în genere manifestări sporadice (Cf. pp. 223-230 și 265-267).

Ajungem deci la concluzia că: 1. Nu se poate vorbi de coerență în legislația culturală românească, ci de incoerență, ceea ce înseamnă că nu se poate vorbi de un sistem de

politică culturală. Și nu se poate vorbi de un astfel de sistem nu numai din cauză că diferite guverne au făcut o politică diferită, dar și pentru că același guvern nu a observat o politică culturală unitară. 2. Se mai poate spune – în urmare – că politica culturii nu ține ferm de nici un sistem social, ci de mai multe, amalgamate, dar nu *eclectic*, ci *întâmplător*, *improvizat*, sub imperiul nevoilor imediate și sugestiilor necontrolate – ceea ce nu înseamnă că fragmentele nu se pot imediat recunoaște ca aparținând cutărei sau cutărei ideologii sau cutărei tip de stat. 3. Aceleași lucruri se pot spune și despre sistemele filosofice.

La toate aceste constatări se mai adaugă o formulare defectuoasă a textelor de politică culturală. Multe dintre textele examinate – Constituție, legi, regulamente, programe etc. – se resimt de pe urma caracterului lor vag, imprecis și contradictoriu (*cf.* pp. 64-65, 77, 82, 140, 144, 146, 167, 190-193, 199, 206, 213-214, 239-242). Ele obligă la concluzia că s-a legiferat în necunoștință de cauză *juridică* și *pedagogică*.

Capitolul II

Gânditorii români și politica culturii

Spre a avea o imagine totală a culturii în România, am examinat problemele ei și la gânditorii români, convinși fiind de folosul unei informări cuprinzătoare ; deși în cursul expunerii s-au putut săvârși și unele omisiuni de autori și lucrări, pe care le regretăm, noi am căutat să prezentăm în cadrul ei tot ce s-a propus ca idee importantă pentru marea problemă a politicii culturii. Rezultatele indicate pe larg la diferitele capitole ne impun însă și câteva constatări de ordin general.

Gânditorii români au îmbrățișat cu privirea, mai complet decât legiuitorul, câmpul temelor politicii culturii (*cf.* pp. 110-126), totuși fără a acorda diferitelor chestiuni o atenție nu egală, dar fiecăreia în proporția meritată. Astfel, la instituțiile de educație, ei s-au preocupat de instituțiile *școlare* (pp. 169-173, 182-186, 194-197, 214-216), dar prea puțin de instituțiile noi și foarte utile care sunt instituțiile pentru educația extrașcolară a tineretului. De asemenea, la instituțiile școlare, atenția lor s-a îndreptat cu precădere spre unele școli – liceu, universitate și școala primară –, dar prea puțin spre școlile profesionale (*cf.* pp. 201, 204). Acestea, pregătind pentru profesiunile între care se divide munca socială a națiunii, au un rost și reclamă o grijă cu atât mai mare cu cât se va impune și în societatea noastră ideea morală că drumul existenței individuale și al ascensiunii duce prin profesii și numai prin profesii. De aceea găsim ca o lacună și o greșeală ignorarea școlilor profesionale de legiuitorul român.

Cele mai multe dintre studiile citate în cursul lucrării noastre, ca operă a gânditorilor români despre școli, reprezintă articole, conferințe, discursuri parlamentare, expuneri de motive la proiectele de legi sau chiar interviuri ; numai câteva dintre ele constituie studii de oarecare dimensiuni și adâncime de gândire (*cf.* pp. 169-173, 182-186, 194-197). Am mai observat, apoi, că publicistica noastră pedagogică nu posedă – spre paguba educației – studii sintetice, științifice despre școala în genere și despre fiecare școală în parte. Folosul unor astfel de studii ar fi totuși imens, pentru că ele inițiază spiritele și le orientează în misiunea școlii și astfel dau o pregătire sufletească și întărire morală slujitorilor școlii. Apoi chiar opinia publică ar avea ocazia unei mai temeinice lămuriri. De aceea absența studiilor menționate e cu atât mai regretabilă.

Examinând politica culturii, acești gânditori au privit-o în adevăr prin prisma unei ideologii politice, deosebindu-se de o parte liberalii și democrații, iar de alta o grupă de gânditori care s-ar putea numi conservatori după considerația deosebită dată națiunii, trecutului, istoriei naționale.

Liberalii și democrații reprezintă teoretic cele trei principii : europenism (civilizație), naționalism (iluminism) și democrație.

Grupul conservator reprezintă nu o singură teză, ci mai multe : 1) Naționalism *ontologic* și culturalism (N. Iorga). 2) Naționalism *rasist* (A.C. Cuza). 3) Naționalism *romantic*, demofilie și principiul reîntoarcerii la cultura arhaică (S. Mehedinți). 4) Naționalism *etic* (C. Rădulescu-Motru). 5) Naționalism *critic*, raționalism și culturalism (I. Petrovici) etc. ...

În raport cu mijloacele de lucru, democrații înclină pentru o politică culturală care să cuprindă grija de poporul întreg, în vederea unei mai bune stări materiale ; ei vor în ordinea administrativă o descentralizare, iar în ordinea socială o educație practică pentru viață și un spirit solidarist.

Conservatorii variază ca atitudine. Unii acceptă din motive de justiție socială punctul de vedere democrat (I. Petrovici acceptă principiul descentralizării) ; alții adoptă principiul centralist în ceea ce privește organizarea (N. Iorga) și vor culturalizarea poporului pentru rațiuni demofilice (S. Mehedinți). Se află printre ei apoi și reprezentanți ai concepției statului totalitar (A.C. Cuza și O. Goga). Totuși, ar fi greu să le atribuim atitudini ferme în politica culturii, întrucât ei nu și-au exprimat definitiv și documentat atitudinea față de cultură.

Gânditorii români ne-au mai interesat și printr-o preocupare foarte utilă pentru legiuitor însuși : examinarea cauzelor relelor rezultate ale educației. Aproape toți au ținut să găsească un mare vinovat în politică, interpretată în înțelesul de politicianism, dispus să tulbure mersul școlii prin imixțiuni dictate de interese lăaturalnice (cf. pp. 149-151, 213, 215). Din acest punct de vedere, se deosebesc două categorii de gânditori : unii, partizani ai descentralizării și ai selecției, pe bază de competență, a organelor de conducere școlară (I. Petrovici, N. Costăchescu ș.a.), alții, partizani ai centralismului cu elemente de conducere numite de ministru (dr. C. Angelescu) sau ai centralismului radical, care vrea să concentreze toată puterea în mâna ministrului (N. Iorga).

* * *

Din cele spuse de-a lungul atâtor pagini de stăruitoare analiză, în care ne-am dat toată silința – omeneste posibilă – de a înțelege și explica ceea ce era într-adevăr de înțeles și de explicat, ni se pare că un imperativ se degajă de la sine ca absolut necesar în politica noastră culturală : să se apeleze la toți specialiștii indicați să participe cu lumina lor în acest domeniu – așa de complicat și așa de important : teoreticianul politic, juristul, omul de cultură autentică și mai ales, ca un *sine qua non*, pedagogul. Numai așa se pot garanta o legislație și o administrare rodnică ale bunurilor culturii.

Nădăjduim că și lectorul, care va fi avut răbdarea să ducă la sfârșit această lectură, va fi câștigat pentru această năzuință.

Indice de nume proprii

A

Adamescu, Gh. 197, 271
Adamovich, L. 136
Albaret, A. 71
Albert W. 249
Albert-Petit, A. 173
Alexianu, G. 44, 51, 71, 136, 148
Andrei, P. 20, 45, 121, 136, 148, 153, 154, 172, 173, 272
Angelescu, C. 46, 170-171, 179, 182, 184, 195-196, 212, 226, 257, 271, 282
Angelescu, I.N. 45
Anrich, E. 249
Antonescu, G.G. 45, 47, 110, 173, 182, 185-186, 196, 216, 271-272
Arbousse-Bastide, P. 173
Arion, C.C. 207
Aulard, A. 51

B

Baden-Powel, R. 217-218
Bagdasar, N. 17, 45
Balmuș, E. 264
Bantaș, M. 148, 154
Bargheer, E.M. 189
Barth, P. 69, 131, 261
Barthélemy, J. 51
Battista, L. 83, 161
Bäumer, G. 36, 38, 39, 173
Bäumler, A. 235
Băncilă, V. 173
Bârsănescu, Șt. 9, 10, 13-15, 17-18, 65, 104, 110, 119, 159, 171, 178, 210, 214, 222, 238, 240, 242-243, 245, 247, 263, 267
Behrend, F. 173
Benda, J. 36, 53
Bérard, A. 173, 177
Bérard, L. 173, 177

Berariu, C. 52
Berdiaeff, N. 197
Bergson, H. 60, 68-69, 103, 126, 132
Bernheim, E. 257
Beutler, H. 216
Binet, A. 245-246
Bloch, A. 256
Blondel, M. 173
Böhm, R. 259
Boilă, C. 52
Boissier, G. 184
Bopp, L. 198
Borcea, I. 212
Borromäus 197
Botez, O. 121
Bouchet, H., dr. 242
Brăileanu, Tr. 45, 271
Braun, O. 87
Bray, S.E. 242
Brătianu, G. 45
Brătianu, I.I.C. 99, 127
Bréal, M.J.A. 184
Brezul, G. 46
Breysig, K. 87
Bucuța, E. 45, 228
Bühler, Ch. 222
Busemann, A. 245
Buysse, L. 207

C

Cardaș, A. 206
Carol al II-lea, regele 113, 124-125
Carp, P.P. 14, 112
Claudian, Al. 17, 45
Compayré, G. 72
Comte, A. 12, 36, 70, 87
Constantinescu, Em. 270
Costăchescu, N. 148-150, 182, 184-185, 212, 282

Crainic, N. 113, 125
 Crețu, N. 270
 Cuza, A.C. 14, 112-113, 116, 125, 282

D

Dașcovici, N. 71
 Datin, S. 161, 164, 177
 Demetrescu O.C. 44
 Dempf, A. 60-61, 69
 Dévaud, E. 71, 74, 165, 186
 Dielininkaitis, Pr. 71-72
 Dilthey, W. 252
 Djuvara, M. 45
 Drabovitch, W. 105
 Dragoș, T. 44, 136, 148
 Duez 51
 Duguit, L. 51, 71
 Dumitrescu, I. 44, 51, 71, 161, 167-168, 173, 184, 207
 Durkheim, E. 20, 36, 124

E

Eckardt, A. 186
 Eckardt, K. 161
 Eggersdorfer, Fr.X. 131, 161, 242, 245, 251
 Engelhardt, V. 235
 Erdberg, R. 228
 Esmein 51
 Essig, O. 204
 Ettlinger, M. 256

F

Färber, W. 51, 54
 Faser, L.Fr. 254
 Feickert, A. 212
 Feld, Fr. 242
 Ferrière, Ad. 242
 Fichte, I.G. 61, 87
 Filotti, E. 46
 Fischer, A. 141, 161
 Florov, N. 206
 Fontégne, J. 204
 Fouillée, A. 131
 Francisci, P. de 76, 95
 Freyer, H. 36, 91, 235
 Frick, W. 243
 Frobenius, L. 36
 Froelich, G. 136

G

Gabrea, I. 47-48
 Gaillard, G. 87
 Garic, R. 177
 Gentile, G. 163, 238, 242
 George, W. 36
 Gerotta, C. 270
 Geysler, A. 204
 Giese, A. 257
 Goga, O. 113, 125-126, 282
 Golbeck, E. 259
 Grabowski, A. 36
 Gréard, O. 184
 Grigore, Al.T. 202, 204
 Grundtvig, N.F.S. 267
 Guillet, L. 173
 Gusti, D. 14, 36, 46, 108, 113, 119, 122-123, 136, 148, 151-154, 172-173, 182, 206, 223, 226-227, 230
 Guyau, J.M. 87

H

Habrigh, L. 247
 Haralambide, Th. 88
 Hauriou 51
 Havenstein, M. 253-255
 Hegel, G.W.F. 35, 61, 110
 Heidegger, M. 207
 Henry, V., dr. 238
 Herbart, J.Fr. 12, 20-21, 23, 65, 245
 Hermann, A. 260
 Herrigel, H. 207
 Hesse, H. 174, 207
 Hessen, S. 71, 78-79, 81, 136, 143, 173-176, 212
 Hettner, A. 258
 Hiller, Fr. 51, 63, 75, 136, 143, 186, 238, 241, 244, 250
 Hitler, A. 63, 75
 Huisman, V. 78
 Humboldt, A. 258
 Hund, Fr. 259

I

Ibrăileanu, G. 14, 110, 112-113, 121
 Ioanițescu, D. 52
 Ionescu, Nae 14, 45, 113, 125

Ionescu-Heroiu, Tr. 151
 Ionescu-Sisești, G. 45
 Iordăchescu, Pr. V. 197
 Iorga, N. 45, 110, 112-116, 125, 151, 182, 185,
 205, 212, 226, 262, 264, 282
 Irsay, St. d' 207

J

Jaensch, E. 207
 Julien, Arm. 48

K

Kaestner, P. 161
 Karstädt, O. 252
 Kautz, H. 174
 Kawerau, S. 216
 Kersehensteiner, G. 174
 Key, E. 243
 Keyserling, G. 110
 Kirițescu, C. 23, 45, 272
 Kiss, Gezza 45
 Klemmt, A. 36, 53
 Koigen, D. 87
 Konen, H. 207, 210
 Kräuter, F. 71
 Kriek, E. 29, 63, 116, 161, 187, 238-239, 245,
 249-250, 261-263
 Kroner, R. 235
 Kühne, A. 204

L

Lampe, F. 258
 Lamprecht, K. 255
 Lande, W. 189
 Lapie, P. 78
 Lascarov-Moldoveanu, A. 87, 100, 127
 Leistriz, H.K. 87, 96, 101, 105-106, 136, 140,
 143, 201, 223-224
 Liebert, A. 159, 238, 242, 249, 251-252,
 255-260
 Lindsey, B. 243
 List, Fr. 112
 Litt, T. 69, 255
 Lombardo-Radice, G. 164
 Louis, G. 174
 Lovinescu, E. 110

M

Madgearu, V. 45
 Maiorescu, T. 112-113, 117, 119
 Majewski, E. 87
 Mann, H. 243
 Mannhardt, I.W. 161, 201
 Manoilescu, M. 45
 Manoliu, S. 47
 Marconi, Gugl. 96-97
 Marghiloman, A. 191
 Marin, A. 216
 Maritain, J. 125
 Massis 125
 Maurras, Gh. 125
 Mayer, Ed. 255
 Meester, Le Chanoine A. de 71
 Mehedinți, S. 14, 20, 112-113, 117, 125, 136,
 149, 169, 179, 182-183, 191, 194, 214-215,
 282
 Meumann, E. 246
 Mirkine-Guetzévitch, M.B. 51, 52, 54, 70
 Montaigne, M. 240
 Montemaggiori, A. 62, 75, 97
 Morariu, A. 71, 271
 Moscovici, I. 45
 Müller, Ad. 112
 Müller, Fr. 46
 Mussolini, B. 62, 75

N

Narly, C. 271
 Nedioglu, G. 264
 Negoită, N. 202
 Negulescu, P.P. 14, 44-45, 52, 113, 148, 161,
 167-171, 173, 179, 182-184, 191, 194-195,
 207, 212, 215
 Nicodim I, mitropolitul 113, 125
 Nisipeanu I. 270
 Nistor, I. 136, 149
 Nohl, H. 17, 71, 78, 136, 161, 174, 201, 204,
 216, 238, 254, 262

O

Otto, E. 242

P

Padellaro, N. 249

Pallat, L. 17, 71, 78, 136, 161, 174, 201, 204,
216, 238, 254, 262
Panaitescu, P.P. 45
Pandrea, P. 126
Paulsen, Fr. 174, 249, 256
Pavelescu, Cinc. 219, 277
Pârvan, V. 125
Péguy, Ch. 89
Petersen, P. 249
Petrescu, N. 45
Petrovanu, V. 196, 264
Petrovici, I. 14, 17, 45, 113, 119-122, 150-151,
179, 181-185, 215, 257, 265, 282
Pfänder, W. 174
Poitrinal, L. 247
Polus 197
Popovici, M. 45
Protopopescu, D. 45

R

Racoviță, E. 45, 223
Răducanu, I. 45
Rădulescu, Dem. 202
Rădulescu-Motru, C. 14, 21, 35, 45, 87, 110,
112-113, 117-119, 122, 125, 216, 282
Raederscheidt, G. 83, 161
Ralea, M.D. 45, 113, 121-122
Rein, A. 207
Richter, J. 197
Riehl, W. 123
Roloff 207-208
Romier, L. 34
Roth, H.O. 45
Roz, F. 207
Rust, B. 94-95, 189, 212

S

Sachse, H. 83
Sadoveanu, I.M. 46
Salandra, A. 61
Sanielevici, M. 45
Savin, Ec.P. 197
Schäffle, A. 237
Scheibner, O. 247
Scheler, M. 27, 36-37, 41, 81
Schlunk, M. 197
Schmitt, J. 36, 83, 161
Schrieber, K.F. 101
Schröteler, J. 37-39, 207

Schröter, M. 87, 235
Schultz, C. 217
Schümmer, M. 174
Schwartz, H. 69-70, 187, 238, 253
Schweitzer, A. 87
Seifert, Fr. 43, 69
Seignobos, Ch. 42, 69
Sergiescu, P. 213
Siemering, H. 216
Simionescu, I. 46-47, 228
Sirca, L. 216
Smiles, S. 87
Sombart, W. 27, 36, 236
Spengler, O. 102
Spranger, Ed. 17, 23, 36, 43, 187, 217, 222,
231, 235, 254, 258-259
Stalin, I. 59
Stănculescu, D. 202
Stere, C. 14, 52, 112-113, 121
Sterian 205
Stoy, K. 245
Suchianu, D.I. 45

Ș

Șeicaru, P. 113, 125
Șerban Voinea 45
Ștefănescu-Goangă, Fl. 45

T

Taine, H. 70, 87
Tașcă, G. 45
Teodorescu, A. 45
Thoma, R. 51
Thomae, K. 201, 204
Tilling, M. von 174
Traz, R. de 207

V

Vaihinger, H. 256
Vâlcovici, V. 45
Vanselow, M. 242
Vianu, T. 46, 87
Visarion, mitropolitul 113, 125
Vulcănescu, M. 148, 150-151, 154

W

Wagner, I., dr. 245

Weber, A. 36
Weber, E. 247
Weigl, F. 83, 161
Weinreich, F. 52
Weinstock, H. 174
Weise, L. von 237
Weller, M. 207
Wenke, H. 165, 187, 212
Westhoff, P. 136, 165
Wichmann, O. 207, 238, 242, 248-249, 261, 277
Wilhelm, Th. 87
Williams, J.F. 210
Willmann, O. 131, 251-252

Wolff, I. 247
Worms, R. 131
Wundt, W. 256

Z

Zarifopol, P. 113, 121
Zeletin, Șt. 110, 113, 124, 182, 261
Ziegenfuss, W. 87
Zieger, B. 202
Ziegler, L. 83
Ziegler, T. 256
Zolger, L. 202

În colecția Talentum

au apărut :

Carmen Crețu – *Curriculum diferențiat și personalizat. Ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte* (vol. I)

Maria-Liana Stănescu – *Instruirea diferențiată a elevilor supradotați*

Yolanda Benito – *Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială*

Ștefan Bârsănescu – *Politica culturală în România contemporană. Studiu de pedagogie*

va apărea :

C. Crețu, T. Cozma (coord.) – *Curriculum diferențiat și personalizat. Ghid metodologic în sprijinul învățământului primar* (vol. II)

www.polirom.ro

Redactor : Mihaela Moroșanu

Coperta : Ionuț Broșțianu

Tehnoredactor : Constantin Mihăescu

Bun de tipar : februarie 2003. Apărut : 2003

Editura Polirom, B-dul Copou nr. 4 • P.O. Box 266
6600, Iași, Tel. & Fax : (0232) 21.41.00 ; (0232) 21.41.11 ;
(0232) 21.74.40 (difuzare) ; E-mail : office@polirom.ro
București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33 ; O.P. 37 •
P.O. Box 1-728, 70700

Tel. : (021) 313.89.78 ; E-mail : polirom@dnt.ro



Tiparul executat la S.C. Polirom Co S.A.
6600, Iași, Calea Chișinăului nr. 32
Tel. : (0232) 230323 ; Fax : (0232) 230485
