

P. 11. 157

PREOCUPĂRI DIDACTICE

REDAȚIA : VIRGIL DOBRESCU, Profesor
STRADA PETRU-RAREȘ, — PIATRA-NEAMȚ

S U M A R U L :

Problema eredității în biologie

Gândirea la adult și la copil

Imaginația

Idealul educației

Plan de lecție

Plan de lecție

Biserica instituție divină

Un sfert de veac de știință și profesorat

Crăciunul

I. Tazlăuanu

Dr. Florin Niculescu

Petru Butnaru

Virgil Dobrescu

Neculai Arhip

Maria Dimitriev

Pr. D. Mihalescu

Constantin Turcu

Victor Țăranu

C R O N I C A :

Prietenii Șc. Normale de băieți „Gh. Asachi” Victor Andrei

Din publicațiile Institutului Pedagogic Român N. Arhip

Insemnări la o anchetă despre Moș Crăciun N. Arhip

Jean Piaget (Nașterea Inteligenței la copii) Dr. F. Niculescu

Revista revistelor M. Cojocaru

Abonamentul pe un an este de 100 lei, iar un număr 10 lei.
Pentru elevii școalelor normale, abonamentul este de 80 lei anual.
Pentru Domnii colegi, cari vor să se considere membri fondatori ai revistei, abonamentul începe de la 200 lei.



Primim cu plăcere colaborări din partea Domnilor colegi — profesori și învățători — bine înțeles dacă lucrările Domniilor lor se încadrează în programul revistei noastre.

Articolele nu vor fi mai lungi ca opt pagini de un sfert de coală de scris și vor fi scrise citeț pe o singură pagină.

Manuscrisele nu se restituie.



Schimbul de reviste, manuscrisele pentru revistă, cărțile pentru recenzii și orice corespondență privitoare la redacție, se vor trimite pe adresa: Virgil Dobrescu, profesor Str. Petru-Rareș, Piatra-N.



Toată corespondența privitoare la administrația revistei, precum și plata abonamentului se vor adresa: Petre Butnaru, institutor Str. Ed. Mirto 70.



Rugăm stăruitor pe abonații reștanțieri pe anul l cu achitarea abonamentului la revistă să ne pună în posesiunea drepturilor noastre și să considere că această datorie este o chestiune de onoare pentru Domniile lor.

Persoanele care nu mai doresc să fie abonate și pe anul curent, le rugăm să ne restituie primul număr, cu prima poștă, la redacție.

Problema eredității în biologie

Dintre toate funcțiunile vieții, două sunt capitale : *nutriția* a cărei rezultat este creșterea organismului și *generația* care perpetuiază speța.

De cea de a II-a, de generație, este legată *ereditatea*, care înseamnă transmitere la urmași a caracterelor părinților.

Ereditatea capătă în felul acesta caracter de importanță lege biologică, prin care ființa (planta ori animalul) se repetă în ființa nou născută.

Părinții, datorită acestei legi biologice transmit urmașilor caractere somatice (de corp), caractere psihice etc.

„Ce iese din psihică, șoarec prinde“, înseamnă adevăr științific prins de observația poporului.

Dintre *caracterele anatomice* (somatice) urmașii — vorbind de oameni — iau dela părinți: statura, culoarea pielii ori a părului, a ochilor, trăsăturile gurei, a bărbiei, gropițe în obraz etc.

De structura corpului, de anatomie, e legată fiziologia; se vor transmite prin urmare și *caractere fiziologice* după cum: longevitatea, obeșitatea, pleșuvia, hemofilia, fecunditatea.

Se transmit mai departe *caractere psihologice*: instincte, aptitudini, talente pentru diverse arte, sentimente diferite.

Peste toate aceste feluri de caractere vine la rând și *transmiterea caracterelor teratologice* cum ar fi: degele formate din 2 falange, degele lipite, șase degele, coadă etc.

O chestiune încă discutată în știință, datorită căreia multe s'ar putea deslega în teoria transformistă, este următoarea: ce fel de caractere se transmit? acele dobândite sub influența mediului, ori și acele dobândite în urma accidentelor sau a operațiilor? Experiența laboratorului a dovedit că cele de al II-lea, datorită operațiilor sau accidentelor, nu se transmit d. p.: șoareci cu cozi tăiate vor naște șoareci cu cozi.

Ar rezulta de aici să ne ocupăm în rândurile acestui articol de felul

cum explică biologia ereditatea caracterelor câștigate sub înrăurirea condițiilor de trai. Dela început trebuie să o spunem că *celulele germen* alături la plante cât și la animale își au rolul lor în transmiterea caracterelor câștigale.

Celulele germen (gameții sexuali) ocupă o porțiune restrânsă a organismului, se nasc pe seama celulelor somatice și sunt sub influența directă a acestora.

Credința că vehiculi în transmiterea caracterelor sunt gameții, e veche. În cartea sfântă a hindușilor (Manava-Dharma-Sastra) se spune : mama e câmpul iar gametul mascul e sămânța. Hindușii admit că sămânța (gametul mascul) se naște ori unde în corp și aceasta o făceau tocmai pentru a dovedi transmiterea anumitor boli fizice și psihice. În ereditate crede Aristot, Diogene (sec. 2^a a. chr.) Tertulian (sec. 2 d. chr.) arabii, Avicene și Averoes (sec. 11 și 12). Van Helmont (sec. 16 și 17); din sec. 19 credința devine adevăr pentru majoritatea biologilor.

Sec. al 17 prin descoperirea gametului mascul de Lewenhoek trebuie considerat ca începutul studierii științifice a eredității. Știința începe să se afirme și aici prin perfecționarea mijloacelor de investigație înlăturând discuțiunile de logică imaginară în această chestiune. Totuși e bine să amintesc că discuțiile filosofice vechi în această privință, au deschis drumul cercetărilor științifice dându-le impulsul necesar. În secolul al 19 se capătă convingerea, că fecundația (unirea celor doi gameți de sex diferit) stă la baza transmiterii caracterelor și că ambii gameți au egală importanță în ereditate.

Iată deci că din timpurile cele mai vechi și până azi a fost întâi credința și apoi convingerea că ceea ce moștenim dela antecesorii noștri, ne vine prin plasma germinativă a gameților. Gameții (spermatozoidul și ovulul) păstrează în ei însușirile generale a organismului care îi naște. Celulele soma (somatice) influențează celulele reproductoare; e o influență chimică și ca dovadă că așa este, să ne reamintim că în țesuturile noastre au loc neconținute prefaceri chimice (asimilări, desimilări, oxidări diviziuni, construiți și reconstruiți de ordin chimic). Transformările chimice sunt ajutate foarte mult de circulațiunea sanguină care duce neconținut alte și alte substanțe. Aceste prefaceri din țesuturile corpului (din celulele soma) alcătuiesc ceea ce se cheamă metabolism.

În sprijinul metabolismului susținut de T. Schwann (1839) vin astăzi mai multe științe după cum : *microbiologia* și *biochimia*.

Emery în 1893 spune : gameții au protoplasmă și nucleu care constituie — plasma germinativă și în ea se găsesc fermenți, care în timpul diviziunii oului rezultă din unirea gameților, repartizează fiecărei celule din noul organism caracterul specific al înaintașilor. Pe acești fermenți îi numește

zymoplasmă. Duclaux crede în aceiași fermenți din plasma germinativă dar îi numește *fermenți de bază ai vieții* aderenți de protoplasma gameților ce nu pot fi separați decât la mari presiuni.

Nu trebuie să uităm că studiul gameților azi a arătat că ei au caractere morfologice histologice și biochimice caracteristice fiecărei specii. Mai departe diviziunea filamentului nuclear în bucăți (chromosoni) atunci când se face fecundația, se face într'un anumit fel. Există pentru fiecare specie un număr enunțat de chromosoni.

Gametul mascul ar fi după cum spune Y. Delage un astru aruncat în mediul unui sistem de aștri de care este influențat. Se vede de aici că ereditatea e influențată de compoziția chimică a celulelor soma; este însă influențată și de mediul ontogenetic în care se îndeplinesc atâtea funcțiuni vitale. Substanțele chimice specifice gameților și întipărite pe chromosoni rămân specifice și în celula formată din contopirea celor doi gameți în celula ou. De aici ajung în celulele soma a noului organism, dându-i aceleași caractere.

Weismann susține în teoria caracterelor latente, conservarea plasmei germinative, din generație în generație; acelaș lucru îl face de altfel și *Darwin* în *teoria gemulei*, *Naegeli* în cea a micelilor, de *Vries* în cea a păgenelor dar ceea ce fac ei sunt simple observații, sunt constatări de fapt în ereditate, lipsite de experimentul științific, sau mai bine spus de observația științifică.

Ch. Naudin și Mendel, unul în Franța, celălalt la Brün în Cehoslovacia, experimentează în acest sens fără a ști însă unul de altul. Deosebirca e că Naudin a căutat să afle procesul intim în unirea elementelor sexuale pe când Mendel face observațiuni statistice. Curios este că amândoi ajung la aceleași rezultate, că: atunci când unim doi indivizi de aceeași specie însă care diferă unul de celălalt prin ceva specific, rezultă în prima generație indivizi asemănători între ei dar deosebiți de părinți.

Incepând cu a II-a generație apar indivizi în forme ce anintesc pe bunicul dar într'un număr de porție definite.

Exemple :

Mazărea cu flori roșii fecundată de cea cu flori albe dă semințe care puse în pământ dă mazăre cu flori numai roși. Deci indivizi ce seamănă numai cu unul din părinți. Incrucșând mazărea cu flori roșii născută în felul acesta, în a II-a generație căpătăm mazăre cu flori roși și albe în proporție $\frac{3}{1}$.

Se vede din acest exemplu cum se păstrează caracterele latente, neapărând în prima generație ci în cele următoare într'o anumită proporție.
Alt exemplu :

Păpușolul cu semințe albastre fecundat cu unul cu semințe galbene

dă în I-a generație porumb cu grăunțe violacee deci neasemănători părinților.

Semințele violacee semănate dau în a II-a generație porumb cu 3 feluri de grăunțe în următoarea proporție 1 albastră, 2 violacee, 1 galbenă.

Incepând cu a III-a generație dispăre violaceul revenind la culorile părinților.

La animale.

Incrucișarea epurei cu urechi lungi cu un altul cu urechi scurte dă în I-a generație epuri cu urechi intermediare.

În a II-a generație căpătăm epuri unii cu urechi lungi alții cu urechi scurte.

Din aceste câteva exemple și din multe altele ce se pot da, se ajunge la concluzia că se poate ca dela prima generație să se capete hibridi, la care să predomină caracterele unui singur individ ori se capătă indivizi cu caractere intermediare, care încetul cu încetul trec spre caractere pure ale celor dintâi părinți. Din experiențele făcute de către Mendel, se vede că hibridii nu se mențin stabili ci dispar. După legile stabilite din statisticile lui rezultă: indivizii au *caractere dominante* ce apar în prima generație, imprimabile aceste caractere în plasma germinativă ori pe chromozoni. *E lege, cea a dominației.* După ele caracterele ar fi suprapuse în I-a generație, ele se pot separa în a II-a generație când, apar: e legea *segregației* care e o disjuncție a caracterelor prin care se explică anumite particularități în a II-a ori III-a generație. Segregația se face după ele în anumită proporție.

În numărul viitor vom arăta concepțiile mai noi referitoare la ereditate evidențiate de Mendel și Nandin. Vom veni cu exemple care vor întări legile stabilite de ei și care vor pune în mai multă lumină problema eredității.

Ioan Tăzlăuanu

Gândirea la adult și la copil.

Mult timp ignorată de psihologie, gândirea, funcțiune de adaptare și de construcție a realității a făcut obiectul în special al preocupărilor filosofilor și logicienilor. Socotită ca un dar ceresc, înăscută omului, aceeași în toate timpurile și în toate locurile, gândirea a ocupat totdeauna un loc de cinste în ansamblul valorilor și funcțiunilor intelectuale. Cu tot accentul pe care „romantismul“ filosofic și literar al secolului trecut l-a pus pe sentiment, imaginație și intuiție, cu tot „criticismul“ kantian, gândirea apărea ca vârful unei piramide de sine stătătoare; deci inexplicabilă prin cauze

naturale : bio'oglice, psihice și sociale. Psihologia, pentru a pătrunde în mecanismul ei structural și funcțional, a trebuit să aștepte ca științele biologice și cele sociale să-i furnizeze atât materialul teoretic (ideia de evoluție în special), cât și pe cel tehnic (experimentarea).

S'a pus astfel problema : cum ia naștere gândirea, cum funcționează ea, etc ? Treptat, teoria „ideilor înăscute“ a empirismului naiv, a materialismului biologic, a asociaționismului superficial, au fost scoase din creditul științei. Experimentarea deschide perspective noi. Primele cercetări sistematice asupra gândirii se fac la Würzburg, între anii 1901—1908, bazate pe metoda „introspecției experimentale“. Indivizii supuși experimentării, în majoritate profesori și oameni culti, printre care și profesorul Külpe — trebuiau să reacționeze la o probă de gândire și să descrie apoi starea lor de spirit. S'a constatat astfel, că gândirea nu este numai *ajustare* de idei, ci în mecanismul ei structural și funcțional intră intenții, sentimente de certitudine, de îndoială, de ezitare, imaginație, etc.

Datorită acestor cercetări, B. Erdmann distinsе gândirea „formulată“ și gândirea „neformulată“ și Husserl emise teoria intențiunii. Inceputul secolului nostru, mai cunoscute nașterea unei noi teorii, care servi mult pentru avansarea studiului gândirii : este *psihanaliza*. Vlenezul Freud distinsе cele două principii care călăuzesc gândirea : „Realität-Prinzip“ (principiul realității) și „Lust-Prinzip“ (principiul plăcerii). Psihiatrul zurichez Bleuler deosebi gândirea „socializată“, logică de gândirea „autistică“, interiorizată, pur subiectivă, gândire valabilă numai pentru individul care crede în ea, în „vizările“ și iluziile sale (gândirea alienatului în general), dar nu și pentru indivizii care respectă normele logicei : principiul identității, contradicției și terțiului-exclus.

Fără îndoială, constatările citate reprezintă un mare progres în raport cu teoriile filosofice ale secolelor trecute. Dacă la acestea adăugăm și studiul istoric al gândirii (Höfding) precum și cercetările făcute asupra „primitivilor“ de azi (Levy Bruhl, etc.) care au demonstrat că gândirea nu este aceeași în toate epocile culturii omenеști și în toate grupările sociale, vom înțelege și mai bine cât de mult ne-am apropiat de adevăr.¹⁾ Totuși, studiile la care am făcut aluzie, nu sunt decât *descrieri* ale tipurilor și formelor de gândire. Ele nu oferă o explicație cu adevărat cauzală, deoarece lipsește însăși înlănțuirea naturală și logică a faptelor. Această lacună o umple teoria genetică, inspirată de J. M. Balduin și reprezentată astăzi cu genialitate de J. Piaget. Metoda și concepția genetică, nu caută să descopere origina-primă a cutărui sau cutărui fapt sufletec, ci ea ur-

1) Contribuțiile lui Binet la avansarea acestei probleme sunt destul de cunoscute, pentru a mai insista asupra lor. De asemenea, se pot adăuga cercetările lui Stern, etc.

mărește apariția și dezvoltarea lui la individ. Pentru a înțelege deci gândirea, este nevoie să o studiem la copil.

. . .

Amintirăm în treacăt, că gândirea este *construcție* a realității și permite *adaptarea* la existența exterioară a omului.

Funcțiunea ei este să stabilească *adevărul*, procedând după normele logice admise de societate. În același timp, gândirea se construiește, se formează, ea nu este ceva dat dela început, invariabil. Astfel, între gândire și lumea înconjurătoare există o relație; iar adevărul nu este decât relația admisă de majoritatea membrilor unui grup social. Între modul de a gândi al unui individ și realitatea în care se crede, pot exista raporturi de adecvare sau de coordonare. În acest caz, vom avea forme de gândire adaptată la realitate și inadaptate.

Or, problema, care se pune, constă în: Cum ajunge copilul să gândească în mod logic, să se integreze în logica grupului social adult, care sunt formele sale de realitate și ce condițiuni bio-psihice trebuiesc realizate pentru ca el să depășească „lumea intereselor sale individuale“ și să gândească prin prisma normelor comune? În această privință, ar trebui un studiu întreg. Încercăm totuși să schematizăm rezultatele psihologiei genetice. Se știe că Rousseau văzuse diferența de natură, nu numai de grad, între gândirea adultului și a copilului. Copilul nu gândește ca adultul fiindcă i-ar lipsi cunoștințe, ci pentru că gândirea lui este astfel structurată. El nu este un „homoncul“ ci un „om în denevire“. Totuși, primii psihologi ai copilului n'au înțeles această intuiție a genialului „visător“ și au tratat gândirea nu numai sub aspectul ei cantitativ. Ei s'au legat de imagini, concepte, idei, care, ziceau ei, sunt mai sărace la copil decât la adult. În acest caz, gândirea copilărească nu este decât un efect de cunoștințe. Or, cercetările lui Piaget în deosebi, au arătat cât de falșă era interpretarea lor. Ca să gândească logic, copilul trebuie să-și dea mai întâiu seama de normele logice, să aibă conștiința dualismului între eu și non-eu. Și, ca să ajungă aici, gândirea are nevoie să treacă prin mai multe stadii de dezvoltare.

Egocentrismul gândirii la copil: Spre a deosebi natura gândirii la copil de aceea a adultului (gândirea logică propriu zisă) s'a întrebuintat termenul de egocentrism. Nu trebuie să confundăm egocentrismul cu egoismul. Primul arată că centrul gândirii nu-l constituie realitatea obiectivă ci propriul eu al individului, pe când al doilea termen se referă în special la sentimentul conservării eu-lui. Până pe la vârsta de 12 ani, copilul nu gândește în funcție de gândirea altuia, ci în funcție de propriile sale interese, de eu-l său. Pentru a înțelege mai bine aceasta, vom proceda la analiza câtorva exemple, în legătură cu adaptarea mintală a copilului la

vleața socială adultă. Chestionând pe copiii de vârste inferioare celei de 9 ani, asupra ideii *de rudenie*, am constatat că legăturile de sânge nu intervin de loc în gândirile lor, sau, dacă intervin, ele nu sunt înțelese. Copilul consideră ca rude pe cei cu care familia lui și el personal vine în contact: **Dum. Jak** (5 ani, 9 luni). Cine sunt rudele tale? — *Unchiul Zam... el vine pela noi... este prieten cu tata... ne ajută... mănânc pepeni dela el.* **Ion P. Lic.** (6 ani, 11 luni). Ești rudă cu tatăl tău? — *Nu, nu sunt, dar este o femeie care se numește Mar. și care este ruda lui. Este mama lui.* Dece Mar. este rudă cu tatăl tău și tu nu ești rudă cu el? — *Așa.* — Ce crezi tu? — *Cred că nu sunt rudă cu tata. Dece? Așa... nu sunt.*

Nu este nevoie să mai adăugăm exemple (dealtfel nici spațiul nu permite) pentru ca să putem scoate în evidență două caractere fundamentale ale egocentrismului. Dum. Jac consideră rudă pe unchiul său Zam, fiindcă acesta vine la ei (criteriu de obișnuință) și pentru că mănâncă pepeni dela el. Deci își satisface un interes personal. Pe el nu-l interesează raporturile de sânge, relațiile logice, ci numai raporturile exterioare, vizibile și strâns legate de eu-l său. Al doilea exemplu, ne arată lipsa de interes pentru *argumentare*: copilul ia judecățile sale drept absolute, cu toate că are credința că adulții sunt înfaibili; el nu simte nevoia să analizeze o aserțiune, să o sprijine pe considerente valabile pentru alții. Din contra deseori este decepționat, când observă că adulții nu-l înțeleg, nu-l „ghicesc”. Din structura egocentrică a gândirii derivă toate caracteristicile judecăților și raționamentelor copilului și pe care ne mulțumim să le enumerăm în parte.

1) Cu cât copilul este mai mare, cu atât planul acțiunii depășește pe acela al gândirii. Expresia concretă a acestei legi o constituie jocul. Copilul își are în joc o realitate proprie, el o înțelege, deoarece ea este însăși manifestarea intereselor sale de mișcare, dezvoltare și asimilare a lumii externe. Jucăriile sunt tratate după modelul eu-lui personal și nu după acela al lucrurilor: ele au nevoi (hrană, îmbrăcăminte, protecție) simt, pot fi certate, etc.

2) Conținutul gândirii nu este decât o prelungire a intereselor eu-lui. Copilul iubește fantasticul, îl înțelege, fiindcă el nu are conștiința dualismului psiho-fizic, al posibilului și imposibilului, al determinismului causal.

3) De aici, *artificialismul* și *animismul* său. Lucrările din natură (dealurile, râurile, pietrele, apa) au fost făcute de oameni (de obicei de oameni excepționali) și ele posedă un fel de principiu animal, vital. Soarele se mișcă fiindcă *urea*, apa curge fiindcă aceasta este intenția și voința ei, etc.

5) Lipsa nevoii de argumentare duce la credința că el este înțeles

de adult, la juxta punere judecăților și la incapacitatea de mânăuire a diferitelor propoziții și adverbe: deci, fiindcă, prin urmare, deoarece, în loc de, etc.

5) Nesimțind nevoia să argumenteze, gândirea lui este globală sau sincritică, adică lipsită de capacitatea de analiză.

Copilul stabilește raporturi arbitrare, după logica noastră, între idei și fapte. El se conduce după o schemă mintală de ansamblu, chiar dacă se leagă de detalii (amănuntul are pentru el valoarea unei date principale). Se cunoaște anecdotical exemplul referitor la definiția verbului: „Coada vacii este verb căci se mișcă și dacă se mișcă, face o lucrare“. Desigur că exagerată, anecdota aceasta este totuși expresivă, ea ne desvăluie greutatea pe care o are copilul să judece logic și să caute esențialul unei idei.

6) Neconducându-se după normele gândirii logice adulte, copilul se contrazice foarte des în afirmațiile sale. Contrazicerile însă, pot să mai fie datorite amneziei; copilul uită ce a afirmat odată și formulează, asupra aceleiași chestiuni, o gândire contrară.

7) Incapacitatea de ordinare, coordonare și subordonare a ideilor, îl face să urmărească cu greu o demonstrație, să păstreze un fir conductor; relațiile dintre fapte nu sunt înțelese sau sunt ignorate. Exemplele abundă când ne gândim la dificultățile pe care le au elevii pentru a face deosebirea dintre lucru și semnul lui verbal (substantivul bancă nu este vorba-bancă, ci însuși lucrul bancă). Ce să mai vorbim de priceperea raporturilor fracționare și a altor raporturi aritmetice!?

Mulțumindu-ne cu cele câteva caracteristice semnalate, se cade să punem o altă problemă: Cum ajunge copilul să treacă de la gândirea egocentrică la logica adultă, la gândirea socializată? Desigur, că 'n nici un caz printr'o schimbare bruscă și misterioasă. Chiar din primele luni, copilul este supus unei constrângeri, unei limitări (numai visul n'are limite și el reprezintă maximum de egocentrism). Lucrurile îl constrâng, familia exercită un control asupra sa, sistemul său nervos se dezvoltă și copilul, de o parte datorită factorului genetic intern (orientarea dezvoltării sale) și celui social (educația și controlul exterior) ajunge treptat să-și dea seama de normele gândirii sociale, să-și controleze ideile, să le pună în conformitate cu ale altora, să creieze la nevoie ceea ce-i lipsește și să se integreze astfel în formele de gândire adultă.

Pentru a da o sugestie pedagogică, este oare nevoie a dizerta asupra faptului că noi nu ne cunoaștem copiii, că nu-i înțelegem și că ei nu înțeleg gândirea noastră abstractă și geometrică? Este nevoie a recomanda indulgență?

Sunt lucruri des cerute, dar rareori realizate. Semnalăm totuși un fapt, care pare paradoxal, raportându-l la cele spuse mai sus și care, totuși,

este cel mai indicat pentru educația gândirii la copil: ca să ajutăm pe copil să gândească logic, trebuie să-i punem probleme de gândire, să-l provocăm să-și dea părerea personală, să-l facem atent asupra contradicțiilor și să favorizăm discuțiile în contradictoriu, înlesnind astfel dezvoltarea conștiinței relativității gândirii noastre, continuu supusă controlului altora și auto-controlului.

Dr. Florin Niculescu

IMAGINAȚIA

1. Ce este imaginația și importanța ei. 2. Tipuri de imaginație.
3. Imaginația la copii. 4. Experimente 5. Invățăminte.

În capitolul de față al revistei noastre, am tratat diferite funcțiuni suflatești din punctul de vedere al nevoei de a ne cunoaște copiii cât mai bine și mai exact.

Am văzut rostul pe care îl au diversele funcții psihice și modul de acționare. În toate actele sa'e sufletul lucrează în strânsă legătură cu realitățile care-l influențează și stă, într'o bună parte, în dependență de ele.

Liber, autonom, se arată numai în *imaginație*. Pe când în actul percepției este aproape pasiv sau la asociația de idei ori la memorie se mulțumește să păstreze și să reproducă în ordinea de la început fixată ideile, în *imaginație* își alege în mod liber, conform nevoilor și tendințelor ce-l stăpânesc, diferite idei existente, le combină în feluri cu totul deosebite creind planuri de lucru și de conduită noi, ba mai mult anticipă viitorul (D. Teodosiu).

Vieața noastră suflatească, lipsită de funcțiunea imaginației, ar trăi numai în prezent și în trecut. Prevederea ar lipsi, după cum și originalitatea; deci creația. N'ar mai fi fost descoperiri, invenții etc.

Prin imaginație ne desrobim de prezent, putem comunica unii cu alții, ea dându-ne posibilitatea de a înțelege necunoscutul, reprezentându-ne în minte ceace ni se comunică prin grai sau prin scris. Amănuntele unei lucrări, pe care o executăm, ne sunt puse la dispoziție tot de această minunată putere a sufletului.

Progresul civilizației se datorește în bună parte imaginației, ea fiind o funcție de creație în orice domeniu de manifestare al vieții omenești. Tot ceace constituie ideal în om este conceput și încadrat tot de imaginație.

Imaginația este aptitudinea sufletului ce combină în raporturi noi materialul pe care ni-l pune la dispoziție memoria (D. Teodosiu)

Contribuția permanentă a ei în viața sufletească, stabilirea idealului vieții etc. nu sunt decât puternice motive de a ne da seama de importanța ei. Iată de ce ea constituie o problemă care trebuie să ne preocupe în activitatea noastră zilnică de la școală.

Această funcțiune psihică se arată în chipuri diferite. La acei cari au percepții și reprezentări mai mult auditive, ea va lua forma unui *tip auditiv*; cei cu majoritatea reprezentărilor vizuale, au o imaginație de *tip vizual*; asemenea vom avea un *tip motrice* și altul *armonic*. Vom avea *tipuri de imaginație impuse de natura reprezentărilor dominante*.

În fața realității, spiritul ia, după individ, o anumită *atitudine*, iar reprezentările au *deosebit mod de organizare*. Deci un alt punct de vedere de a clasa imaginația.

Atitudinea pe care o ia spiritul și modul de organizare a inventarului memoriei ne dă *tipul obiectiv (intelectual sensorial) și tipul subiectiv (sentimentalul)*.

1. a) *Tipul vizual* îl are omul care amintindu-și de ceva, vede ceea ce și amintește; când gândește, mintea lui e plină de reprezentări vizuale iar creațiile sale sunt toate în legătură cu materialul de proveniență vizuală, existent în depozitul memoriei.

b). *Tipul auditiv* unde predomină reprezentările auditive. Urechea a fost organul care a strâns cel mai mult material, care la rândul lui influențează puternic. Cel de tip auditiv nu-și poate închipui și judeca nimic fără sprijinul reprezentărilor auditive. Când celește sau i se povestește, el aude tot ce există în faptul ce este povestit prin scris sau vorbe.

c). *Tipul motor* în timpul activității, al gândirii trebuie să pună în funcțiune organele de vorbire. Limba, buzele, laringul execută toate mișcările obișnuite vorbirii. Iar când individul vorbește în gând, vorbirea lui corespunde unei scrieri în gând. Mâna, mușchii, fac mișcările cerute de scriere.

Imaginația lui este predominantă de către *reprezentările motrice*.

d) *Tipul armonic*. În timpul lecturii sau când aude povestindu-se despre o realitate sau o întâmplare oarecare, i se trezește în conștiință imagini, amintiri de toate felurile. În același timp vede și aude, îi simte mișcările ființei sau acelea din întâmplare.

Imaginile, de diferite proveniențe, se armonizează.

E tipul imaginativ cel mai complex și mai de dorit, fiind bun ori-cărui studiu.

2. a) Persoana de tip obiectiv (sensorial-intelectual) își îndreaptă de obicei cugetarea în afara ființei lui. Ii place natura, o vede așa cum este, simțurile îl pun în contact cu realitatea exterioară cât mai exact iar când descrie natura, o descrie cu amănunte, dar cu vocabular redus. Se orien-

lează foarte ușor și exact în spațiu și foarte greu în timp. Aproape întotdeauna nu știe în ce oră se află.

Când își prezintă ceea ce a cunoscut, vede așa cum era acel ceva—avea.

Observarea lui este direcționată spre în afară.

b) *Subiectivul* își îndreaptă gândul către sine însuși, în interior. Vieța lui este o vieță interioară. E autoanalitic. Ii este greu să descrie o realitate. Posedă vocabular bogat, cu vorbe neprecise și adesea abstracte. Are o mare înlesnire în asociațiile verbale. Se exprimă ușor. E înzestrat deosebit în stările sufletești.

Se orientează ușor în timp și foarte greu în spațiu. Observarea lui e îndreptată în interiorul său.

La copii, întotdeauna, imaginația este lipsită de controlul judecării, care de altfel este în curs de dezvoltare. Aparent, ea are aspect de mare bogăție și vioiciune.

Slaba putere de inhibiție, puțina experiență și insuficiența unei coordonări psihice, precum și lipsa unui control al judecării contribuiesc în a da imaginației copilului coloratura *fantastă*. Realitățile iau forme deosebite iar în mintea lui, lucruri de nimica devin minuni. Cine nu-și amintește de vieța din copilărie, când bățul pe care călărea, era un adevărat harmăsar nădrăvan înăpirat, care sbura peste mări și țări? Care din noi n'a fost când făt frumos, când smeu? *Personificarea lucrurilor* moarte este o caracteristică a imaginației copilului.

Combi-națiunile făcute de imaginația copilului sunt cu date de proveniență senzorială și ca atare n'au durata celor ale adulților. Mai mult, creațiile lor, spontane fiind, nu sunt decât imitațiuni și nu descoperiri sau invențiuni proprii. Calitatea originalității lipsește.

Domnul Profesor Teodosiu face următoarea caracterizare a imaginației

LA ADULT

bogată, abstractă, realistă, sistematică și capabilă de creație originală.

LA COPIL

săracă, concretă, fantastă, nesistematică și pusă mai mult în slujba imitației.

Ca și alte funcțiuni sufletești, imaginația *evoluzază cu înaintarea în vârstă*, condiționată însă de *spiritul critic* și de cel de *observație*. Se cere bineînțeles o experiență a vieții și e în funcție de progresul general al psihicului.

Cunoașterea evoluției imaginației ne ajută la lucrul nostru în clasă înlesnindu-ne procedarea față de copii. Ea ne pune în situația plăcută de a ști ce și cât poate copilul și cât ne pot fi pretențiile de mari. Ne indică

și ce să facem dela caz la caz în promovarea scopului general, pe care-l urmărim.

Prezentul articol urmărește într'o bună parte de a arăta *cum se poate cunoaște și măsura imaginația*, care ne dă o greutate în plus, datorită faptului că această funcțiune suflătească nu se prezintă izolată ci în tovărășia altora.

Două căi de măsurare avem. Acea directă prin observarea ce facem în timpul jocului, lucrului, etc. asupra copiilor și cea indirectă prin experimentele cu teste și anchete.

Binet recomandă următoarele :

- a) Compuneri libere după observarea unui obiect în 10 minute.
- b) Desemn din imaginație.
- c) Modelaj.
- d) Observarea lacunelor dintr'un desen.
- e) Interpretarea unui tablou.
- f) Anchete prin întrebări scrise. Exemple : Ce vor face când vor fi mari ? Ce vor face când nu vor mai veni la școală ? Dacă ar fi bogați ce ar face ?

g) Întregirea lacunelor.

h) Test de combinație — se dă două-trei cuvinte și se cere să se formeze propoziții sau fraze.

Alții : Test *Discoedres* — reconstituirea unui tablou tăiat în bucăți.

Ebinghaus. — Test de întregire a lacunelor (s'au suprimat cuvintele nu literele).

Meuman. — Test de combinație : pădure-izvor ; hrană-muncă-fertecire.

Dr. Toulouse și H. Piéron (*Technique de Psychologie expérimentale* 1).

a) Se dă un cuvânt cerându-se copilului să formeze cu el o propozițiune din cinci cuvinte.

b) Se dă o propozițiune și se cere să facă o compunere cu cinci propozițiuni. (La colarea lucrării se apreciază timpul de reacție imaginativă, forma imaginației și valoarea produsului).

c) După ce se arată copilului un desen timp de două-trei secunde, i se cere să facă o istorioară simplă în legătură cu desenul, în timp de un minut. (Se evaluează repezițiunea și bogăția imaginativă, se determină tipul imaginației analizându-se cuvintele întrebunțate, (substantive, verbe, conjuncții etc.) înțelesul lor (concret, abstract, afectiv, moral etc.).

Binet, Stern, Mincus.

a) Observarea lacunelor dintr'un desen.

b) Așezarea cuvintelor în dezordine.

1) *Pedologie*. — D. Teodosiu.

Dau cetitorilor și câteva exemple de măsurători făcute cu elevii dintr'o clasă, precum și rezultatele colate ale acestor experimentări.

Mă văd silit să atrag atenția acelor care ar face asemenea încercări să fină seama ca să aleagă timpul săptămânii, când copiii nu sunt oboșiți, ci antrenați.

Să aibă grije ca să nu fie nici o piedică a activității lor, ca lipsa de aer, temperatura prea ridicată sau coborită în sala de clasă, etc.

I. Intr'una din zile am scris pe tabelă următoarele trei cuvinte: Dunărea — bogăție — România. Am atras atenția elevilor că, împreună cu aceste cuvinte să formeze o propoziție într'un timp cât mai scurt. Asemenea vor începe odată, cu toții la semnalul meu.

Am notat timpul în care a lucrat fiecare dintre ei.

Răspunsuri :

1. *Elevul Mironescu Constantin* — Fluviul Dunărea este pentru România o bogăție.

2. *Caț Aron* — Pe Dunăre curge bogăția României.

3. *A Dochitșel Adrian* — Pe cursul lin al Dunării se transportă multă bogăție din România.

4. *Vacaru Neculai* — În România este Dunărea și este bogăție.

5. *Trandabăț Constantin* — Dunărea este o bogăție pentru România.

6. *Herșcovici David* — Dunărea, bogăție și România sunt trei substantive.

7. *Crețu Vasile* — În Dunăre bogăție, România.

Elevii de la numerile 1, 2, 3, 5 și 6 au format propozițiuni logice, cu observația, că acela de la No. 3 dă o construcție mai frumoasă și mai bogată a propoziției, posedă mare ușurință în exprimare, iar acela de la No. 6 cu tot logicul construcției sale, nu răspunde totuși scopului temei date. De altfel, acest copil în conformitate cu lucrările toate pe care le face, arată o înclinare spre autoanaliză având o imaginație de tip subiectiv sentimental.

Aceia de la numerile 4 și 7 nu reușesc să formeze propozițiuni, dovedind o lipsă de concentrare și de imaginație. La toate experimentările pe care le-am făcut cu ei, au fost cotați ca anormali.

II. Altădată am experimentat testul Ebingerhaus.

a) La . . . de România . . . Ungaria.

b) . . . cal . . . trântit . . . călărețul . . .

Copiii trebuiau să pună cuvintele ce lipsesc.

Răspunsuri :

1. *Mironescu C.* — a) La apus de România este Ungaria; b) Un cal a trântit pe călărețul său,

2. *Caț Aron* — a) La apus de România este Ungaria ; b) Un cal a trântit pe călărețul său.

3. *A Dochîței Adrian* — a) La apus de România este Ungaria. b) Nă-răvașul cal a trântit pe călărețul său.

4. *Herșcovici David* a rezolvat suficient numai a doua temă. Ceilalți n'au putut complecta lacunele cuvinte.

III. Un tablou pe care copiii nu l-au mai văzut, a fost tăiat în bucăți și după ce au fost amestecate, i-am pus să-l reconstitue.

Dintre copiii citați mai sus, au reușit reconstituirea elevii Mironescu Constantin, A Dochîței Adrian și Caț Aron. Ceilalți în parte, iar Vacaru N. de loc.

Am experimentat testul propus de Meuman : Din cuvintele — hrană, muncă, fericire, copiii trebuiau să formeze o frază cu înțeles. Au răspuns foarte bine elevii pomeniți la No. 1 și 3, mijlociu aceia de la 2, 5 și 6, iar 4 și 7 n'au reușit măcar în parte.

Pentru determinarea tipurilor de imaginație fie din punct de vedere al reprezentărilor predominante, fie din acela al modului de organizare și a atitudinii pe care spiritul o ia se pot folosi cu destul succes, compunerile libere.

Carnetul personal despre care am mai vorbit în alt articol și'n care copilul își notează zilnic tot ceace-l interesează, este încă un prețios auxiliar în lucrările noastre pentru determinarea imaginației.

Spațiul articolului de față neingăduindu-mi o prea mare extindere, rămâne ca în alt număr să dau câteva exemple din compunerile elevilor și din notele lor din carnetele personale

Ținând seama că imaginația este o funcțiune psihică de mare însemnătate, că prin suficiența ei prezență, atât cantitativ cât și calitativ, determină o calitate a inteligenței, știut fiind că individul datat cu o imaginație bogată este inteligent, vom urmări, pe cât se va putea, promovarea acestei funcțiuni psihice la copiii noștri.

Ne stau la îndemână destule mijloace. Activitatea copilului fiind mai întotdeauna manifestată prin joc, jocul, celdintâi, ne va oferi posibilitatea ascuțirii, reținerii și îndrumării imaginației spre ținta urmărită. Iată de ce este bine ca *în recreație învâțătorul să se găsească printre copii*, unde cu atitudine de adevărat prieten al lor să stimuleze jocurile unde funcțiunea de creație a elevilor acționează des și sănătos și să observe tot ceea ce apare creație proprie a copilului în joc.

Jocurile, în care ia, în bună măsură, parte fizicul lor, au corespondentul în jocurile intelectuale.

De la deslegarea ghicitorilor, a șaradelor, rebusurilor, aritmogrifelor,

etc. până la inventarea lor, toate acestea sunt mijloace sigure de care ne putem servi în orele de lucru.

Construirea din diverse materiale a unor animale, cum de exemplu ar fi a șoarecelui din morcov sau păstârnac, a omului din cartofi, a figurilor din chibrite, facerea florilor dintr'o singură linie, descoperirea trecerei până la chilie din așa zisele labirinte, până și calculele cari ar arăta cât grâu ar fi avut inventatorul șahului, dacă i s'ar fi satisfăcut dorințele, ori problema care cere calcularea în aur a venitului, pe care l-ar fi adus o para depusă cu 5% la începutul creștinismului, sunt iarăși bune pentru lucru.

Imaginația copilului fiind fantastă, vom căuta o direcționare a ei spre realitate prin dezvoltarea *spiritului de observare* și a rațiunii. Aceasta se face prin exerciții plăcute a *spiritului de observare* și *inițiativă* și unde *spiritul critic* ia ființă și se dezvoltă.

Vocația individului depinde în largă măsură de *tipul imaginativ* căruia îi aparține. Acest lucru, de importanță deosebită, ne obligă de a fi foarte atenți în desenarea carierei vieții copiilor. Li vom îndruma înspre acolo unde ei cu minimum de efort pot da maximum de randament. *Obiectivii* vor fi îndreptați spre comerț, industrie, știință etc., iar acei *subiectivi* spre litere, preoție spre cariere didactice etc.

Unde găsim în prea mare doză un anumit tip de imaginație, vom căuta să-l atenuăm prin exercitarea altor tipuri. Ne sunt îndemânoase însuși obiectele de studii din programa analitică în această privință. În toate lecțiunile noastre vom încerca să producem, asupra copiilor, impresii variate, de toate felurile pentru a *armoniza imaginația*, temperând tipurile prea exagerate.

Dar toate acestea nu se fac decât cu eforturi din parte-ne, zi de zi și cu o pregătire sănătoasă.

Permanenta prezență a noastră în sufletul copiilor, acțiunea sistematică și perseverența ne duc la rezultate frumoase.

Este ceea ce nu trebuie să uităm niciodată.

P. Butnaru

Idealul educației

1. Problema educabilității. 2. Scop și ideal. 3. Idealul educației în pedagogia actuală.

1. Am arătat în numărul anterior ¹⁾ factorii care influențează dezvoltarea omului și am lămurit ce este educația. Este însă necesar, înainte de a dezvolta subiectul ce ne-am propus, să răspundem la o primă problemă ce și-o propune pedagogia, căci de soluția ei depinde în mare parte principiile directive ale teoriei educației. Educația poate schimba natura omenescă ?

Înrăurirea dezvoltării organice și psihice a individului nu este țăr murită ? Care sunt aceste granițe peste care nu se poate trece ?

Aceste întrebări s'au pus de mult și răspunsurile, care s'au dat, au variat potrivit cu epoca respectivă sau concepția filosofică a pedagogului care și-a pus asemenea întrebări.

Desigur că soluția depinde de raportul care se stabilește între factori care determină dezvoltarea individului.

Știm că acești factori sunt unii interni, hereditatea sau „natura omului“, alții externi, pe care i-am denumit generic prin „mediu“ și însăfârșit un factor intenționat, „educația“. Din cele mai vechi timpuri s'a dat importanța celor doi factori din urmă, „mediul“ și „educația“ și s'a neglijat „natura omului“. S'a crezut astfel că educația este atotputernică și această concepție durează până în cea de a doua jumătate a sec. XVIII-lea. *Socrate, Platon, Cicero, Seneca, Erasmus, J. Locke, Helvetius* și chiar *Kant* acordă o însemnătate mare educației, neglijând primul factor, natura omenească. Prin educație credea Leibnitz că poate schimba, în mai puțin de un secol, caracterul Europei. Această atitudine a pedagogilor a fost numită optimism pedagogic, iar soluția aceasta, că prin educație se obține rezultate apreciable, s'a numit „*positivism pedagogic*“.

Concepția aceasta a fost uneori rezultatul credinței că sufletul omenesc

1) Vezi *Preocupări Didactice* Nr. 2 „Educație și pedagogie“.

este ca o pastă moale, din care putem face ce vrem și pe care o putem modela în orice formă, cum zicea Erasmus, sau în alte cazuri de filosofie empiristă, cum este cazul Locke, care acordă o mare putere educației. „Se poate spune că din zece oameni, pe care îi întâlnim, nouă sunt ceea ce sunt, buni sau răi, folositori sau dăunători societății, prin educația, pe care au primit-o“. 1)

Positivistii concep educația ca o acțiune din afară, exercitată prin influențe și norme identice pentru toți, neglijând caracterele specifice ale indivizilor. Ei dau o însemnătate nemăsurată metodelor, desconsiderând personalitatea învățătorului. Aceste consecințe, ce le aduce „positivismul“, duc la o anumită concepție în ceea ce privește înțelegerea educației, concepție oarecum mecanică, denumită din această cauză „*mecanicism*“.

În secolul XVIII, cu J. J. Rousseau, începe să se dea importanța cuvenită celui dintâiu factor de care am vorbit, hereditatea și individualitatea copilului. Curentul neoclasicist, și în special Goethe, pledează cu multă convingere și căldură pentru respectarea individualității. Educația nu mai poate fi concepută ca o acțiune mecanică, ci ea trebuie să ia în seamă caracterile speciale ale indivizilor. Chiar dacă s'ar admite norme generale în educație, ele nu trebuie să se aplice identic la toți indivizii, ci ele trebuie adaptate la firea fiecăruia. Ei pledează pentru o nouă concepție în educație, o concepție care să fie seamă de natura omenească și de evoluția psiho-fizică a copilului, concepție numită „*organicism*“. Potrivit acestei înțelegeri, credința în atot-puternicia educației slăbește. Organicistii, care înțeleg educația ca o acțiune din „năuntru în afară“, limitează influența educației la anumite granițe impuse de natura individuală.

Acest lucru are și o consecință. Educația este socotită ca o operă dificilă. Educatorii au un mare rol și pentru aceasta au nevoie de o pregătire serioasă. Ceva mai mult: educatorii nu mai sunt simple instrumente mecanice, nu mai pot fi desconsiderați primând metoda, cum credea *Ratke* și chiar Comenius, ci ei urmează să fie „personalități“. Aceasta ar fi a doua soluție, care s'a dat problemei, de care ne ocupăm.

Se vede că, din această a doua soluție, educația nu mai e considerată atotputernică.

Ea are limite, determinate de hereditate și de mediu. Acest fapt a făcut pe unii să se îndoiască și să nege orice eficacitate educației. Ei au în această privință o atitudine sceptică, care îi duce la convingerea că dispozițiunile înăscute ale indivizilor, bune sau rele, urmează să se realizeze, fără ca prin acțiunea noastră să le putem slăbi sau direcționa. Fiecare om ajunge să fie ceea ce este destinat dela natură și nu poate fi altceva, crede Schopenhauer.

1) J. Locke „Câteva idei asupra educației“. Traducere de Coșbuc.

Acest gânditor și alți câțiva — puțini dealfel — neagă educația, neacordându-i nici o putere. Ei alcătuiesc categoria care dă o a treia soluție „negativismul pedagogic“.

Vedem așa dar, că trei pot fi soluțiile problemei educabilității: 1) pozitivismul pedagogic, care acordă educației puteri nemărginite, 2) educația are limite, determinate de natura individuală și mediu, 3) negativismul pedagogic, care crede că eficacitatea educației este nulă.

Soluția medie este aceea care se impune astăzi, în pedagogia timpului, și aceasta trebuie considerată, când vrem să ne ocupăm de orice alte probleme de educație.

2) Această concepție, în privința eficacității educației, ne impune în primul rând cunoașterea copilului. De aci dezvoltarea ce a luat-o studiul copilului în acești din urmă ani. Apoi precizarea *scopului educației* și înfrâșit *diversele forme ale educației* ca și *tehnica ei*. Acestea sunt de alfel *temele dominante* ale teoriei educației.

Am văzut din definiția ce se dă educației că ea se înțelege ca o acțiune, care presupune un scop și mijloace de realizare a țintei propuse.

Se poate vorbi însă și de un ideal al educației, spre deosebire de scop, care are un înțeles mai general. Astfel unii deosebesc scopul de ideal.

„Când vorbim de scop în educație, avem de gând activitatea educatorului din punct de vedere profesional. Educația, ca orice profesiune, are un scop practic, cunoscut de toată lumea. Când întrebunțăm termenul de scop în educație, nu ne ocupăm mai de aproape de aceea ce diferențiază activitatea educatorului de activitatea celorlalți profesioniști. Zicem că educatorul are de scop să ne pregătească elemente utile societății, așa cum zicem că medicul are de scop să ne redea sănătatea, iar polițaiul să ne asigure ordinea pe stradă și judecătorul să ne împartă dreptatea. Scopul indică ceva mai mult. El indică și criteriul de valoare după care se dirijează educatorul în activitatea sa. Și aceasta tocmai, în educație, este de cea mai mare importanță.

Un medic ți-a redat sănătatea. Cu aceasta el și-a atins scopul, și tu ești mulțumit. Asupra valorii care o are sănătatea, care ți-a fost redată, nu încapă nici o discuție. Tu ești mulțumit să ai sănătatea pe care ai avut-o înainte de a fi bolnav. Tot așa, când ai de a face cu un polițai și cu un judecător. Pretinzi de la ei ordinea și dreptatea, care îți lipsesc și ești mulțumit că le ai din nou. Ca să te duci la medic și să-i spui: sunt sănătos ca mai înainte, dar aș vrea să fiu și mai sănătos; la polițai: nu mă tulbură nimeni, dar ași vrea să am o ordine mai bună decât înainte; la judecată: n'am să mă plâng de nimeni, dar ași vrea să am dreptatea ideală ce mi se cuvine pe pământ. Aceasta nu o vei face. Și nu o vei face fiindcă bunul tău simț îți spune că medicul nu este ținut să-ți dea sănătatea

ideală ; polițaiul ordinea ideală ; iar judecătorul dreptatea ideală, ci fiecare are să-și redea ceea ce a avut și de care a fost lipsit. Toți acești profesioniști nu urmăresc să transforme lumea după un ideal ; să facă pe oameni mai sănătoși, mai disciplinați și mai drepecți decât au fost înainte, ci urmăresc să redea oamenilor sănătatea, ordinea și dreptatea pe care ei le cunoșteau mai înainte și de care fuseseră pentru un timp lipsiți.

Numai educatorului îi cerem aceea ce nu cerem de la nici unul dintre acești profesioniști. Lui îi cerem să ne dea aceea ce nu aveam înainte. Adică îi cerem realizarea unui ideal. Copiii pe care îi încredințăm educatorului sunt neformați ; noi îi cerem să-i formeze. Societatea, în vederea căreia are să pregătească educatorul pe elevii săi, este criticabilă din multe puncte de vedere ; noi îi cerem educatorului să facă abstracție de aceea ce este rău în societatea de astăzi și să și ia ca model un ideal de societate viitoare, din care răul de astăzi să lipsească. Căci cu această îndatorire de a-și alege un ideal de societate viitoare, noi legăm speranța de a vedea realizându-se prin activitatea educatorului, condițiile unei vieți sociale mai perfecte decât sunt acelea în care trăim ¹⁾.

Am făcut acest lung citat fiindcă exemplifică minunat diferența care trebuie făcută între scop și ideal. Numai când este vorba de educație, se poate utiliza noțiunea de „ideal“, fiindcă numai aci scopul unei acțiuni poate fi realizat sub inspirația unui ideal. De aceea crede D-l Prof. Rădulescu-Motru, că educatorul adevărat este *apostolul* unui ideal de educație.

3) Și acum, după ce am făcut această deosebire, să vedem care este Idealul educației.

Ar fi ușor să formulăm acest ideal, mulțumindu-ne să spunem că educația trebuie să realizeze prin acțiunea sa pe omul ideal, pe omul la care aspiră societățile.

Nu este însă societate și nu găsim un filosof mai însemnat care să nu se fi întrebat care este scopul cel mai înalt al dezvoltării omului pe pământ și care deci trebuie să fie ținta educației. Aceste răspunsuri au variat însă nu numai dela popor la popor, dela gânditor la gânditor, dar și de la o epocă la alta. Răspunsul este în raport direct cu idealul de viață al societății respective, sau cu concepția etică a filosofului.

Morala popoarelor se diferențiază și în spațiu și în timp. De aceea Idealul etic este diferit și în timp și în spațiu. O cercetare a evoluției acestui ideal ne-ar cere o dezvoltare prea mare și nu intră în cadrul acestui articol.

Putem preciza însă, că până la idealul pe care ajunsese să-l formuleze pedagogia clasică — *formarea caracterului* — s'a dat o mulțime de

1) C. Rădulescu-Motru. Elemente de psihologie. Ed. IV p. 328 și 329.

soluții parțiale acestei probleme și numai cu timpul aceste soluții au ajuns să se contopiască într-o formulă sintetică, ajungându-se astfel la concepția unui ideal integral.

Toate aceste soluții parțiale, care s'au produs, și care au variat după epoca și în legătură cu filosofia ce le-au conceput, pot fi grupate în două mari categorii: a) Idealuri în care individul este considerat un simplu mijloc pentru realizarea unor anumite opere sociale sau funcțiuni. b) Idealuri în care individul este considerat ca o valoare, ca un scop în sine. Contopirea idealurilor parțiale se face treptat și este opera migăloasă a multor pedagogi, ca și a timpului și abia târziu se ajunge la formularea unui ideal integral.

O formulare precisă a acestui ideal o găsim dată de D-l Prof. Antonescu și o redăm întocmai: „Idealul în educație constă în a cultiva toate forțele, care constituie organismul psiho-fizic al individului, precum și valorile ideale menite să inspire pe cele dintâi și să le dea direcția; cu alte cuvinte, educația va tinde continuu la realizarea valorilor ideale și la idealizarea forțelor reale, deci la idealismul activ ¹⁾).

Pedagogia experimentală ajunge la o formulă mai scurtă, dar mai cuprinzătoare:

Idealul educației trebuie să fie formarea *personalității*. Aci însă este necesar să facem o remarcă. Unii văd în personalitate o ființă omenească dezvoltată armonios. Alții găsesc, că personalitatea se atinge atunci când se dezvoltă la maxim, forțele psiho-fizice ale copilului. Alții văd în personalitate, realizarea unei forțe creatoare de valori diverse: intelectuale, economice, morale, etc. „*Personalitatea*“ este un ideal pentru epoca dinaintea marelui războiu, tot așa de puternic, cum era „*Caracterul moral*“, când pedagogia era dominală de Herbart.

„Cine adâncește problema — prin ce formulă se exprimă idealul educativ în epoca 1900-1914 — observă că acum expresia predilectă și frecventă e aceea a *personalității*. Veche ca termen, această expresie e reluată de E. Lindé (1897) și folosită de foarte mulți pedagogi și filosofi pentru a exprima ideea de om ideal. Fr. Paulsen vede idealul educativ în „*personalitatea rațională sau spirituală-morală*“; Fr. W. Foerster propune ca ideal de om personalitatea eroică. G. Kerschensteiner afirmă că omul educat e o personalitate liberă. L. Celérier observă în 1913 că dintre toate formulele, aceea a *personalității* e cea mai proprie să serviască pentru exprimarea scopului educativ; Ch. Renouvier vorbește de marele rol al *personalității* în desfășurarea istoriei umanității. Houston Stewart Chamberlain face din cultivarea *personalității* punctul central al întregii sale filosofii, iar C. B. Andrews recomandă tinerilor să-și afirme personalitatea.

1) G. G. Antonescu — *Pedagogie generală* p. 111.

În sfârșit C. Rădulescu-Motru consideră în „Puterea sufletească“, personalitatea ca idealul cel mai înalt spre care omul trebuie să tindă. Observând acestea, R. Eucken, reprezentantul ilustru al neoidealismului german, constată că „epoca noastră mai ales vorbește de personalitate și lumea își inchipue că, întorcându-și privirea spre ea, se va vindeca de toate relele“¹⁾.

În pedagogia actuală se pare că această formulă a personalității nu mai este suficientă. Din ce în ce se observă tendința de a fi completată. Se cere ca odată cu formarea personalității să înzestram pe individ și cu o anumită concepție despre lume și despre viață. „Acum educației i se cere să urmărească pe lângă dezvoltarea armonică a omului, dotarea lui cu o optică despre lume, cu anumite credințe despre valori“²⁾. Astfel idealul educației este astăzi mult amplificat.

Amplificarea aceasta se datorește și sbuciumului ce l-a adus societăților marele războiu, cât și dezorientării acestor societăți, care-și caută noi forme de organizare și de viață.

Vechea formă a idealului individualist, care a dominat în pedagogia clasică ca și în cea experimentală, găsește tot mai puțini adepți. Idealul individualist trebuie să realizeze un om perfect, indiferent de organizația societății în care urma să trăiască, considerând că omul perfect e necesar în orice societate.

Astăzi, se pare că ne îndreptăm tot mai mult spre un ideal social. Tendința de a face azi din elev un priceput profesionist și un bun cetățean stăruie tot mai mult în educație. Azi se cere școlii o organizare de așa natură, încât să dea elevilor posibilitatea să deprindă viața, ce o va avea mai târziu, să dea imaginea vieții sociale. Școlile noi din America, organizarea învățământului în Rusia Sovietică, ca și în Italia și Germania urmăresc integrarea individului în societatea respectivă.

Azi se înmulțesc din ce în ce mijloacele de a realiza aceste ținte. Atelierele școlare, comunitățile de muncă, la noi străjeria și premilităria urmăresc tocmai acest lucru.

Desorientarea tineretului cere mai mult ca oricând încadrarea lor într-o concepție solidă despre lume și viață, și îndoctrinarea lui cu principii, și convingeri morale, fiindcă pentru lăria unui stat, disciplina morală a cetățenilor este indispensabilă. În situația statului nostru, avem și mai mult nevoie de crearea unor cetățeni, care să fie nu numai personalități dezvoltate armonic și înzestrați cu diverse atribute, dar de cetățeni încadrați în unitatea de stat, prin *disciplină morală* și mai ales prin *conștiința că naștunea noastră trebuie să se realizeze*.

Am vorbit până acum de idealul educației în general. Nu putem să

1) St. Bărsănescu. Unitatea pedagogiei contemporane ca știință p. 119.

2) St. Bărsănescu opera citată p. 182.

nu pomenim și de diversele idealuri educative speciale de care se vorbește mult în pedagogia actuală. Cunoașterea individualității școlarului și cercetărilor pedagogiei experimentale ne silește să formulăm idealuri educative după vârste.

Se poate formula apoi, idealuri parțiale, restrânse. Astfel *scopurile educației școlare și scopurile educative pe profesii* sunt capitole noi, care amplifică și mai mult problema așa de complexă a idealului educației.

Realizarea unui asemenea ideal este o operă grea și cere, din partea celor chemați să acționeze în această direcție, pregătire temeinică, energie și mai ales credință și *apostolat*.

Virgil Dobrescu

PLAN DE LECȚIE

Cl. IV-a

Lecția a fost ținută în fața elevilor normaliști de clasa VIII.

PLAN SCHIȚAT.

Obiectul. Aritmetica.

Subiectul. Măsurile de suprafață (metrul pătrat și multiplii lui).

Scop formal: dezvoltarea judecății logice și îndemânarea de-a socoti cu ușurință în m^2 , dam^2 , hm^2 și km^2 .

Scop material: să facă cunoscut copiilor m^2 și multiplii lui, precum și felul cum se însemnează.

Material didactic: metru pătrat construit din lemn și carton, dam^2 marcat pe teren cu var, metru de lungime.

I. Convorbiri cu elevii asupra metrului de lungime.

Multiplii metrului și felul cum se însemnează: dam , hm și km ,

Cum sunt măsurile acestea față de metru și din cât în cât merg crescând.

Se precizează cu ajutorul copiilor, că metru ca și multiplii și sub-multiplii lui, sunt întrebuințați să se măsoare lungimile.

Nevoia de a măsura suprafețele. Se controlează dacă elevii n'au uitat ce este o suprafață.

Exemple:

Anunțarea subiectului: „Metrul cu care să putem măsura suprafețe și măsurile mai mari decât el“.

II. a) Se arată m^2 făcut din lemn și carton. (Suprafața pătrată cu cu latura de 1 m.). Se intuiește.

Copiii sunt puși să-i măsoare laturile.

Se fac următoarele constatări.

O suprafață cu toate laturile de 1 m.

(Din patru laturi de câte 1 m.).

b) Se explică elevilor că această suprafață pătrată, cu toate laturile de 1 m. se numește metru pătrat.

Se arată cum se însemnează prescurtat (m^2 , m. p., m.■).

Li facem să înțeleagă că nu avem un m^2 , așa cum avem un m. de lungime. (Noi am construit suprafața egală cu 1 m^2 pentru ușurința de înțelegere). În realitate se măsoară cu m. de lungime și se socotește în m^2 .

Măsurile mai mari decât m^2 :

dam² = 100 m^2 (se explică pe teren unde se construiește un pătrat cu latura de 1 dam. și se marchează cu var).

1 hm² = 100 dam² = 10000 m^2 (se explică pe teren).

1 km² = 100 hm² = 10000 dam² = 1000000 m^2 .

III. Care este unitatea principală de măsurat suprafețele? Ce măsuri mai mari decât m^2 cunoașteți?

Cum merg crescând?

IV. Metrul pătrat este unitatea principală de măsurat suprafețele. Decametru, hectometru și kilometru pătrat, sunt multiplii metrului pătrat și merg crescând din 100 în 100.

V. Exerciții și probleme. Legătură între cele învățate la geografie despre suprafețele țărilor, mărilor, etc.

PLAN DESVOLTAT.

I. Cu ce măsurăm lungimele? Ce e metru?...?

(Unitatea principală de măsurat lungimele).

Cum se înseamnă? Să vină B. la tablă și să scrie 54 m. 38 m. etc. (Elevii scriu pe caete).

Care sunt multiplii metrului? (dam, hm., km.).

Cum sunt măsurile acestea față de metru?

Dece omul a fost nevoit să facă aceste măsuri?

(Pentru a putea măsura cu mai multă ușurință lungimele mari ca: ogoare, drumuri etc.).

Câți m. are un dam.? un hm.? un km.?

Din cât în cât merg crescând?

Cine poate din voi să-mi spună ce numim suprafață? (Exemple: suprafața clasei, a grădinei, etc.).

Ar putea să-mi spună cineva cât e de mare suprafața clasei ? Poate știți cât e de mare suprafața grădinei ?

Să fie oare o măsură și pentru suprafețe ? Ați auzit ? (Se controlează dacă copiii știu ceva despre măsurile de suprafețe și anume ce ?)

Azi vom învăța despre m. de măsurat suprafețele și despre multiplii lui. II. (Se arată o suprafață mare de 1 m).

a) Ce e aceasta ? (O suprafață). Câte laturi are ? (Patru laturi). Cum sunt ele ? Să vină T. să le măsoare să vedem dacă în adevăr sunt egale.

b) Se constată că toate laturile au un m. (În patru părți câte un m.).

c) Suprafața patrată cu latura de 1 m. se numește m^2 . (Se scrie pe tablă).

Cum se înseamnă m. de lungime ? (cu m.) La fel se înseamnă copii, și metrul pătrat, numai că după m. se pune un 2 mic. Se arată pe tablă. Copiii scriu pe caete. Unii mai înseamnă metrul pătrat și în felul acesta : 1 m. p. sau 1 m. ■ Metrul pătrat este unitatea principală de măsurat suprafețele.

— Se explică copiilor că n'avem un instrument așa cum avem pentru m. de lungime, cu ajutorul căruia să putem măsura deodată suprafețele. Metrul pătrat este o măsură închipuită de mintea noastră. Măsurarea, după cum ați văzut, se face tot cu m. de lungime și se socotește în m^2 .

Dar dacă avem suprafețe mai mari decât a clasei noastre, cu ce le măsurăm ? Așa copii se socotesc în dam^2 .

Li se arată un patrat cu latura de 1 dam. Copiii sunt puși să-l măsoare și să-l împartă în m^2 , constatându-se că are $100 m^2$.

Se scrie pe tablă : $1 dam^2 = 100 m^2$.

Le explicăm deasemenea că măsurăm cu m. sau cu dam. și socotim în dam^2 .

Vedeți suprafața grădinii școlare ? Cum este ea față de locul acesta pe care vă jucați în repaus ? L-am putea măsura cu dam^2 ? Copii dar lungimele mai mari în ce se socotesc ? (în hm). Tot așa și pentru suprafețe se socotesc în hm^2 .

Li se arată marcat un hm^2 . Copiii controlează.

Pe tablă se scrie : $1 hm^2 = 100 dam^2 = 10000 m^2$.

Suprafețe mai mari decât grădina școlii noastre și decât ogoarele ce le vedeți în jur, sunt ?

Exemple : un județ, o țară, un continent.

Toate acestea le-am putea socoti în hm^2 ?

Dar ca să ne vie mai ușor în ce credeți că le-am putea socoti ? (În Km^2).

Cât de mare să fie un Km^2 ?

Li se arată marcat pe teren. (Un patrat cu latura de un Km).

De câte ori are să fie mai mare decât hm^2 ? Dece? Să scriem și pe tablă:

$$1 \text{ Km}^2 = 100 \text{ hm}^2 = 10000 \text{ dam}^2 = 1.000.000 \text{ m}^2.$$

Dar decât un dam^2 (De 10000 ori). Și decât m^2 ? (De 1.000.000 ori).

III. Despre ce am învățat astăzi? Cât de mare este $1 m^2$? Care sunt multiplii lui? Câți m^2 are $1 dam^2$? Deci de câte ori e mai mare decât m^2 ? Hectometrul pătrat câți dam^2 are? Mai mare decât hm^2 ce avem? (Km^2). Câți hm^2 are? Cum merg deci crescând multiplii m^2 ?

Dar la m . de lungime din cât în cât mergeau crescând?

IV. Metrul pătrat este unitatea principală pentru măsurarea suprafețelor. Decimetrul pătrat, hectometrul pătrat și kilometru pătrat sunt multiplii metrului pătrat și merg crescând din 100 în 100.

V. *Exerciții:*

2 $dam^2 = m^2$	4 $hm^2 = dam^2$	40000 $m^2 = hm^2$
6 $dam^2 = m^2$	8 $hm^2 = dam^2$	90000 $m^2 = hm^2$
12 $dam^2 = m^2$	6 $hm^2 = dam^2$	100000 $m^2 = hm^2$
7 $dam^2 = m^2$	5 $hm^2 = dam^2$	30000 $m^2 = hm^2$
9 $dam^2 = m^2$	3 $hm^2 = dam^2$	70000 $m^3 = hm^2$

Probleme:

1) Un loc are suprafața de 40 dam^2 și 8 m^2 . Câți m^2 are?

2) O grădină are suprafața 10000 m^2 . Câți dam^2 are? Dar hm^2 ?

De ce?

Schiță grafică.

$$1 \text{ m}^2.$$

$$1 \text{ dam}^2 = 100 \text{ m}^2.$$

$$1 \text{ hm}^2 = 100 \text{ dam}^2 = 10000 \text{ m}^2.$$

$$1 \text{ km}^2 = 100 \text{ hm}^2 = 10000 \text{ dam}^2 = 1000000 \text{ m}^2.$$

Neculai Arhip

PLAN DE LECȚIE

CLASA I-a

Obiectul: Aritmetica.

Subiectul: Cifra 4.

Scop formal: să desvolte puterea de percepție, aperccepție și judecată.

Scop material: să facă cunoscut copiilor cifra 4.

Material didactic: cartoane pe care se află scris cifra 4, de mână și țtpar. plastilină, etc.

I. Până unde am învățat să numărăm? Cine poate să-mi numere până la 5? Ce cifre am învățat să scriem? (1, 2, 3). Să vină D. la tablă, să scrie cifra 1. (Elevii scriu pe plăcuțe cifra 1). La fel se procedează cu cifrele: 2 și 3.

Când numărăm, după 3 ce vine? (patru).

Azi copii vom învăța să scriem cifra 4.

II. a) Se arată cifra 4 scrisă de mână, pe un carton.

Aceasta e cifra 4. Se intuește.

Propunătorul scrie pe tablă cifra 4, într'un pătrățel, spunând, patru.

Să citim cu toții: *patru*.

Pe câte pătrățele am scris cifra 4? Cu ce seamănă ea? (Cu'n scaun întors cu picioarele în sus).

Să urmărim cifra 4 cu degetul în aer. (Propunătorul urmărește pe tablă).

Să urmărim pe bancă. Acum vom face cu toții cifra 4.

Propunătorul scrie pe tablă, elevii pe plăcuțele lor. Se corectează.

Greșelele mai mari se arată la tablă.

Se scrie un rând de cifra 4.

b) Cu ce am făcut noi cifra aceasta? (Cu mâna). Se mai poate scrie și cu altceva? (Cu tiparul). Se arată cifra 4 de tipar colorată, făcută pe carton. Se intuește și se așează sub cifra 4 făcută cu mâna.

III. Ce cifră am învățat să scriem și să citim? (Cifra 4 făcută de mână și tipar). Pe câte pătrățele se scrie cifra 4 de mână?

Dar cea făcută cu tiparul?

Prin ce se aseamănă cifra 4 scrisă cu mâna, de cifra 4 tipărită?

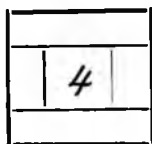
Prin ce se deosebesc?

IV. Recunoașterea cifrei 4 din aritmetică și din abecedar.

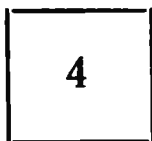
Modelaj din plastilină sau lut.

Scrierea dela 1 până la 4.

SCHIȚĂ GRAFICĂ



1, 2, 3, 4.



Biserica instituție divină

Asociațiunile oamenilor nu sunt numai în vederea comerțului, industriei, favorizării științei; ci în mod imperios implică munca comună împotriva răului, care este deasemenea o porunciloare trebuință sufletească. Astfel de asociațiune este Biserica. Asupra noțiunii de Biserică s'au emis ca și în privința statului, mai multe păreri.

a) Unele confesiuni protestante învață că Biserica există numai în Hristos și că pentru a face parte din ea, este de ajuns să fii drept și predestinat pentru fericirea veșnică. O astfel de societate nu este o societate vizibilă, nu i se poate cunoaște membrii și nici determina numărul lor. În lumea aceasta societatea este invizibilă, insesizabilă și nu se manifestă prin semnele exterioare ale unei societăți. Nu se poate presupune o reunire a membrilor ei, dacă s'ar reuni, nimic nu probează, căci toți fac parte din Biserică sau că Biserica îi cuprinde pe toți. Aceasta este o societate cunoscută numai de Dumnezeu, șeful ei este Hristos și n'are existență exterioară. Este o societate indivizibilă, fără acțiune exterioară, fără șefi, dispunând de puterea de constrângere ¹⁾.

b) Alții au susținut că Biserica este societatea tuturor acelorora, cari în această lume au fost botezați și cari mărturisesc credința creștină.

„Prin Biserică, se exprimă Luther, înțeleg societatea acelorora care trăiesc în credință, speranță și iubire. Astfel, esența, viața și natura creștinismului nu constau într'o adunare văzută, ci în unirea inimilor în aceeași singură credință ²⁾.

Partizanii acestei doctrine admit existența unei societăți actuale și vizibile (Parabola neghinei) se apropie însă de doctrina precedentă când afirmă că Biserica nu posedă putere de constrângere asupra membrilor ei și nu poate să le impună obligațiuni și nici să le sancționeze ³⁾.

c) „După definiția Catehismului celui mare, Biserica e comunitate de oameni întemeiată de Dumnezeu, care sunt legați între ei prin credință, legea dumnezeiască, ierarhia și Sf. taine“ ⁴⁾.

Dar cea mai complectă formulare și conform cu spiritul religiunii creștine ortodoxe este aceea pe care o dă d-l N. Popescu-Prahova.

d) „Biserica creștină (ortodoxă) este societatea credincioșilor, cari au aceeași credință și cari se fac părtași de aceleași taine, grupați sub conducerea păstorilor lor, în fruntea cărora în chip nevăzut se află întemeie-

1) N. Popescu-Prahova. Considerațiuni asupra raportului între Stat și Biserică. Rev. „Luminatorul“ Chișinău 1930. Noembrie 15 pag. 1269.

2) Ibidem.

3) N. Popescu-Prahova, op. cit. pag. 1269-1270.

4) Nicodim Milaș Drept. Bisericesc pag. 170.

torul ei, iar în chip văzut sinodul ecumenic, așa fel că acest întreg formează un singur tot 1).

Această definiție fiind conformă cu doctrina creștină, demonstrează cu adevărat că Biserica este o societate de oameni, actuală și văzută, care pot fi chiar numărați și care au același credință, făcând parte din ea ca oameni, corpuri și suflete. Ca și Statul, Biserica este o societate necesară și perfectă din punct de vedere juridic.

a) „Necesară moralmente, în sensul că o cauză superioară voinței și naturii omenești, voința divină, a stabilit-o ca singurul mijloc de mântuire al oamenilor.

b) Perfectă juridicește, pentru că nu depinde de vre-o altă societate, fie pentru scopul pe care-l urmărește, fie pentru mijloace de realizare directă a acestui scop. Membrii sunt toate statele, scopul ei este însăși scopul religiei, unirea desăvârșită cu Dumnezeu, unire care trebuie să înceapă de aici, de pe pământ, pentru a se desăvârși fericirea veșnică. Mijloacele de care se servește în atingerea scopului, sunt credința și harul divin ce se comunică credincioșilor prin Sf. Iaină“ 2).

Simbolul nostru de credință numit și Niceo-Constantinopolitan pe care noi ortodocșii îl avem ca baza doctrinei noastre, înfățișează în mod desăvârșit, atributele Bisericii, prin cuvintele: „Credem într'una sfântă sobornicească și apostolească Biserică“.

Prin urmare, Biserica creștină este:

1) *Una*. Unitatea este deci primul atribut, pentru a căruia deplină înfăptuire, Biserica învață zilnic rugăciunii fierbinți.

2) *Sfântă*: a) prin întemeietorul ei 3); b) prin scopul ei, mântuirea întregului neam omenesc prin credința în Iisus Hristos; c) prin asistența sf. Duh, pe care Mântuitorul l-a făgăduit Bisericii sale până la sfârșitul veacurilor 4); d) prin aceea că este infalibilă.

3) *Biserica este universală generală*, prin aceea că toți oamenii, fără deosebire de rasă sau de națiune, sunt chemați să facă parte din ea 5).

4) *Biserica este „apostolică“* zidită pe temelii apostolilor și a proorocilor, unde însăși Mântuitorul Hristos este piatra cea din capul unghiului 6).

5) *Biserica se înfățișează ca o societate inegală*, membrii ei sunt toți egali între ei. În Biserică sunt inferiori și superiori: numai aceștia din urmă sunt învestiți cu autoritate. Inegalitatea rezultă din aceea că autoritatea nu

1) N. Popescu-Prahova op. cit. pag. 1267-1268.

2) N. Popescu-Prahova Rev. cit. pag. 1267-1268.

3) Epistola către Evrei cap. 13, vers. 12.

4) Idem Ep. cit. cap. 14, vers. 16-17.

5) Ev. după Matei, cap. 28 vers. 19; Ep. către Galateni cap. 3 vers. 28.

6) Epistola către Efeseni cap. 2 vers. 20.

ne vine de jos în sus, dela inferiori, dela comunitate, ci de sus în jos, dela Hristos întemeietorul ei.

6) Biserica prin urmare are o *constituțiune monarhică* combinată cu aristocrația. Ea nu este democratică în sensul protestant, că, comunitatea ar fi depozitarea autorității bisericești. Democratică se poate numi, pe deo parte pentru motivul că scopurile și mijloacele Bisericii sunt aceleași pentru toți credincioșii, iar pe de altă parte, pentru considerațiunea că oricine îndeplinește condițiunile cerute, poate să ajungă la cele mai înalte demnități în Biserică 1).

Ca și Statul, Biserica este de origină divină. Ea este întemeiată de Mântuitorul Hristos, când s'a întrupat pentru mântuirea lumii. „Hristos a descoperit învățătura pe care trebuie s'o primească oricine vrea să fie membru al Bisericii. El a instituit Sf. Taine ca semne văzute din care se dau credincioșilor darurile cerești ca să poată stărui în bine. El a prescris legi, pe care toți membrii Bisericii trebuie să le țină, penruca ordinea introdusă în Biserică să se mențină și scopul ei să se ajungă și în fine a instituit ierarhia, care are datoria ca, cu conlucrarea credincioșilor să conducă Biserica.

Intemeierea solemnă a Bisericii a săvârșit-o Hristos pe cruce; că pe cruce Hristos a mântuit lumea și a unit-o cu Dumnezeu și pe cruce El a câștigat Biserica, cu scump sângele Său 2).

Preot D. Mihailescu

1) N. Popescu-Prahova. Op. cit. pag. 1269.

2). Nicodem Milaș. Op. cit. pag. 170.

III. REALIZĂRI ȘI DRUMURI NOUĂ

Un sfert de veac de știință și profesorat

Domnul profesor Dimitrie Gusti, dela Universitatea din București, a împlinit, de curând, 25 ani de profesorat și de activitate științifică.

Munca unui profesor e, desigur, o realitate. Dar, în general, e ceva care nu poate fi privită în ansamblul ei, ca munca unui scriitor de exemplu — ale cărui tomuri le poți aprecia cu mai multe simțuri deodată. Munca profesorului e risipită în atâtea și atâtea generații, putând da roade egale, mai bune, ori mai rele — după terenul în care a nimerit sămânța și după influențele primite din exterior. De aceea, sărbătorirea unui profesor poate fi, de multe ori, numai o slabă manifestație de simpatie, de politejă mai ales, din partea câtorva favoriți ai generațiilor acelui profesor — când sărbătorirea nu e un simplu act oficial.

Nu tot așa stau lucrurile, însă, cu d-l profesor Gusli. D-sa e dublat de calitatea de inițiator, de cercetător, de om de știință. Și, priviți sub această latură, cei 25 ani de profesorat ai d-sale, înseamnă și 25 ani de muncă rodnică pe tărâmul unei științe, relativ destul de nouă, *Sociologia*.

Sub acest nou aspect, sărbătorirea d-lui Gusli înseamnă sărbătorirea unui mare realizator și, în același timp, sărbătorirea triumfului *științei românești*. Căci, să luăm bine aminte, d-l profesor Gusli este *creatorul unei metode de sociologie românească* — metodă care este unanim prețuită și recunoscută de cei mai mari cercetători și savanți ai zilelor noastre.

Dovada ?

Dovada cea mai nouă este recentul și, totodată, impunătorul volum *Arhiva pentru știința și reforma socială* pe anul 1936 (al XIII-lea), apărut ca *Omagiu profesorului D. Gusti*, la care colaborează peste 26 de somități europene și americane, în afară de peste 10 personalități românești¹⁾.

1) Iată parte din cuprinsul extrem de important și de semnificativ al acestui prețios volum omagial de 512 pagini :

La *Sociologie française et l'éducation nationale*, par C. Bouglé, prof. à la Sorbonne.

Quelques aspects de la vie familiale en Roumanie, par Xenia Costa-Foru, directrice de l'École d'Assistance sociale, Bucarest.

Sur les rapports de la technique et de la religion, par E. Dupreel, prof. à l'Université Libre de Bruxelles.

La finalité sociologique, par G. L. Duprat, prof. de Sociologie à la Faculté des Sciences Economiques et Sociales de l'Université de Genève.

The Cost of sociological ignorance, by Charles A. Ellwood, prof. of Sociology in Duke University.

L'Orientation nouvelle de l'éducation américaine, par Christine Galitzl, Scripps College-Claremont (California).

Soziologische Probleme in der Europäischen Bevölkerungsentwicklung

Care este ideologia sociologică a d-lui profesor D. Gusti ?

Iată-o rezumată, prea pe scurt, după elevul și asistentul său Traian Herseni :

1) Sociologia este știința realității sociale — știința faptelor pe care le constată și le explică prin observația directă a unităților sociale, a vieții sociale prezente.

2) Realitatea socială — realitatea vieții umane — se distinge de lumea înconjurătoare prin caracterul său voluntar. Există o voință socială.

3) Ca existență fenomenologică, societatea se alcătuiește din unități, relații și procese sociale.

a) Unitățile sociale sunt formele de coexistență, dela cele mai simple până la cele mai complexe (familia, satul, orașul, națiunea, statul).

b) Relațiile sociale sunt legăturile dintre unități, relațiile de co, supra și subordonare, care construiesc structura socială (ierarhia, conflictele, cooperarea...)

c) Procesele sociale sunt transformările structurii sociale în timp (individualizarea, socializarea, centralizarea...)

4) Unitățile sociale, fiind înzestrate cu voință, se dezvoltă continuu, potrivit manifestărilor economice și spirituale (categoriile constitutive ale societății), care — acestea — se reglementează potrivit manifestărilor politice și juridice (categoriile regulative).

5) Manifestările sociale, sunt condiționate, în spațiu și timp, potrivit cadrului lor generic, ce poate fi natural (cosmologic și biologic) și social (psihic și istoric).

6) Manifestările și cadrele pe care le-am văzut nu pot lipsi din nici o societate; ele nu pot fi reduse, ci există toate deodată și se influențează reciproc. (Legea paralelismului sociologic).

7) Realitatea socială este în veșnică devenire. De aceea un studiu complex al societății trebuie să cuprindă și tendințele de evoluție către realitatea socială viitoare. Se face aceasta prin ajutorul politicii și a eticii.

8) Etica este știința socială ce are de scop idealul moral și creșterea personalităților creatoare de valori culturale.

9) Politica este știința mijloacelor de realizare a valorilor și normelor morale, prin armonia unităților și manifestărilor sociale.

10) În încheiere: sociologia este știința realității sociale prezente — așa cum este; etica este știința realității sociale viitoare — așa cum ar

des 19 und 20. Jahrhunderts, von H. Haufe, Universitätsassistent Königsberg.
D. Gusti — un système de sociologie, éthique et politique, par Traian Herseni,
assistant à la Faculté de Lettres et de Philosophie de Bucarest.

Das Ungarische Dorf, von Helmut Klocke, Assistent am Ungarischen Institut, Berlin.
Le postulat moral, par W. Malgaud, juge d'instruction près le Parquet d'Anvers.
Sopra il valore sociale della scienza, di Octav Ovicescu, prof. all'Università
di Bucarest

La méthode sociologique en Roumanie, l'oeuvre du prof. D. Gusti, par Gaston
Richard, prof. à l'Université de Bordeaux, Président d'honneur à l'Institut International
de Sociologie.

Welt, Überwelt und Heimat, von Eduard Spranger, Prof. an der Universität Berlin.
L'organisation collective du village Roumain, par Henri H. Stahl, assistant à
la Faculté de Lettres et de Philosophie de Bucarest.

Skizze einer allgemeinen organisationslehre auf Beziehungswissenschaftlicher
Grundlage, von Dr. L. von Wiese, Prof. an der Universität Köln.

trebul să fie; politica este știința mijloacelor prin care realitatea socială prezentă se silește să realizeze realitatea socială viitoare.

Intre aceste trei științe nu există nicio deosebire de metodă; ele explică, împreună, realitatea socială integrală și formează, deci, *un sistem unitar de cunoaștere a societății*.

Metoda de cunoaștere a societății este cercetarea monografică. Care cercetare monografică are: o misiune științifică, o misiune educativă, o misiune administrativă și politică, o misiune culturală și etică.

Care este valoarea acestui sistem sociologic? Iată numai câteva din numeroasele mărturii din acest volum omagial:

Sociologia — scrie savantul Gaston Richard — n'a fost un import străin în România. A fost o trebuință a acestei nații. Fără a se arata ostilă influențelor occidentale, sociologia românească n'a abdicat în fața unor sisteme învechite, ci a crescut pe metode nouă și originale: investigația și explicarea fenomenelor sociale.

Dela revoluția din 1821, până la pacea din 1918, care a consacrat drepturile și unitatea statului, România a fost un stat în devenire. Fiecare generație a avut de rezolvat câteva probleme nouă. *In sociologie, practica pare că a trebuit să facă legea teoriei* — aici.

Și — după ce savantul analizează operele sociologice ale lui Haret, Xenopol, Scrabă, — scrie: Metoda monografică, adoptată de către profesorul Gusti, are o valoare deosebită.

D-l Gusti și discipolii săi — scrie savantul G. L. Duprat — ne arată cum psihismul omenesc comportă cu necesitate tendințe, voințe colective și individuale, de care nu se poate face abstracție, chiar dacă ar fi vorba de cele mai elementare forme de activitate socială. Vieța socială este finalistă dela origine până la manifestările sale cele mai simple. Ea se dezvoltă în armonie cu vieța colectivă și cu mediul.

Prof. Gusti a înțeles lucrul acesta și l-a deslușit, fapt pentru care-i suntem recunoscători.

Ne pare rău că spațiul restrâns al acestui articol nu ne permite o mai adâncă analiză a articolelor omagiale din volumul închinat d-lui prof. Gusti.

Credem, însă, că rolul nostru s'a terminat dacă am putut să trezim atenția cititorului și mai ales să-i îndreptăm curiozitatea spre acest volum.

Constantin Turcu

C r ă c i u n u l

Mal cutreerător de suflete și mai răscolitor de gânduri a sosit Crăciunul.

De pretutindeni iau naștere sunuri care întrebă pe oameni cum vor primi pe Iisus în anul acesta? Căci, oricât de blând s'ar auzi prin veacuri vocea Mântuitorului, totuși, din povara grijiilor care apasă omenirea, cu

aneroie răzbate lumea copilăriei turnate în datini și scăldate în miracol.

Dar cine purtându-se prin mulțime sau răzlețindu-se de oameni a putut uita magia momentului care învie din adâncimile înstelate vechea vieață, vieață de basm și poezie ?

Pentru o clipă, cel puțin, se risipesc amărăciunile familiei, se strâng scriptele cele înfricoșate ale școalelor și cele încălcite ale prăfuitelor birouri ; preoții deschid larg ușile altarelor și gospodarii luminează ferestrele, unde vor avea să se adune grupurile de colindători ca să vestească în lirice stihuri împlinirea legii lui Hristos.

Colindele strămoșești își fac drum până la cele mai depărtate bordede de creștin întâlnindu-se în cale cu ursitoarele pe la răspântii sau pe la fântânile ce susură vraja trecutu'ui, acolo unde se adună fetele în miez de noapte ca să-și cerceteze ursita în luminișul ape'lor.

Din întunecimea vremurilor pornesc toate credințele și superstițiile de peste veacuri, pōnosind la căminul creștinului ca să lumineze gândurile, să încălzească sufletele, să mâie în lume dorurile și să desbrace vieața de pustiu și de urît.

Realitatea cea mai apăsătoare se preface astfel în vis și visurile se prind cu mireasma lor de busuioc la căpătâiul tinereții, sau aduc dulcea veghere în privirea bătrânilor care întrezăresc deschiderea înstelată a cerurilor.

Celor buni li se deschide cerul în noaptea sfântă ca să poată vedea dumnezeescul tron. Numai pentru cei întunecați la suflet nu lucește lumina mântuirii, căci sufletele fără de licărirea luminii creștine sunt decăzute din regalitatea umană dincolo de credință, dincolo de țară și în afară de Dumnezeu. Pentru o astfel de lume nu există colinde de copii, nici rugăciuni de preoți.

Pentru astfel de oameni nu răsare lumina cunoștinței.

Semnul icoanei, stropul de aghiazmă, harul mirului sfânt, nimic nu mângâie, nici nu mai întărește inima acestora.

Niciun crâmpel de stea ivită de după coline înzăpezite și nici o umbră de mit nu mai deșteaptă geana trecutului bătrân, căci în lume se deslănțuie vechea ură a lui Irod pentru uciderea pruncilor. Astfel, de prin veacuri curge sângele celor mai nevinovați tineri pentru răscumpărarea adevărului și al binelui.

Lumea creștină însă pătrunsă de adevăr și de bine știe să aprindă candelile de veghe pentru așteptarea marelui luminii ce răsare ca să împrăștie pânzele întunericului și să reverse liniștea și dreptatea în sufletele tuturor.

Încă dela vatra părintească izvorăsc ca o mângâiere șoaptele mamei care vorbește despre Iisus, *împăratul lumii născut în ieslea cea săracă*, în timp ce bunica se închină în fața icoanelor, în timp ce bunicul clipește

tot mai rar meditănd spre un crepuscul iluminat, iar tatăl deșartă sacul bunătaților pentru cei strânși roată lângă căldura căminului.

Așa îi este dat Crăciunului să reverse liniște și har peste fire și peste oameni, peste țări și peste popoarele creștine care-l cinstesc în limba lor: Nöel la Francezi, Christnacht la Germani, Christmas la Englezi, Natale la Italiani, Wilia la Poloni, Nochè buena la Spanioli ș. a. m. d. aducând fiorul credinței pentru înfrățirea popoarelor.

Referindu-ne la partea tradițională a obiceiurilor adoptate la noi cu prilejul sărbătoririlor de Crăciun, trebuie să ne ducem cu cercetările până la Romani care serbau și ei la solstițiul de iarnă izbânda egalității și a libertății în cinstea zeului Saturn *cel bun și drept*. În ajunul acestei sărbători, copiii din Roma umblau, unii chiar mascați, cu colindatul, urând fericire vecinilor. Dela Romani sau și dela alte popoare ca grecii (helidonizeen) asemenea obiceiuri au străbătut „timpurile și spațiile” și luând întorsătură creștină au fost primite de popoare ca moștenirea cea mai prețioasă. La Români s’au păstrat *cărindele* ardelenesti din calendae roman, și *lerui* Doamne din aleluia grecesc, ca un refren prin care se cinsteste triumful binelui.

Iată de ce împăciuitoar ca totdeauna, dar mai semnificativ ca niciodată a sosit Crăciunul să aducă vești de biruință creștină. Setea biruinței creștine este azi cu atât mai mare, cu cât lupta între două lumi se găsește la răspântia cea mai hotărâtoare. Mai mult decât în vremurile troiene când se luptau semințiile aceleleași rase, mai mult decât în timpurile cartagineze când a fost salvată lumea arică, azi omenirea despicală în două s’a prins în crâncenă încheștare de nimicire. Deoparte o lume bazată pe principiul binelui și-a desfăcut vibrant pieptul în soare și a ridicat dreapta întinsă spre cer, de altă parte lumea răzemată pe principiul răului a pornit contra celei dintâi scrâșnind și cu pumul întors spre pământ.

Cea dintâi este lumea mânată de mesianism, după învățăturile lui Iisus, cea de a doua este lumea Satanei.

Germanul răzvrătirii din vremuri înroșite și-a găsit câmp de rodire în țări unde s’a dărâmat biserica lui Hristos.

Așa ne găsește Crăciunul anului 1936. Nu prea departe bătrâna Europă e sgduită de bubuitul tunurilor iar prin vecini se aude asculțitul săbiilor roșii.

Subt acest semn al vremii Crăciunul vine mai îmbătrânit, pentru ca glasul său să fie mai blând; vine mai devreme parcă, pentru ca deșteptarea noastră să fie mai timpurie; vine cu soare de primăvară. Unii nu-l mai așteaptă căci l-au uitat pribeag în dumbrăvile copilăriei, alții i-au deformat sensul, la unii nu mai vine El zădărnice. Dar la cei mulți se arată viu și darnic ca întotdeauna, însă mai luminos și mai întrebător, ca niciodată.

Victor Țaranu

IV. A C T U A L I T Ă Ţ I

IDEI — FAPTE — RECENZII

Prietenii Şcoalei Normale de băieţi „Gh. Asachi“

Un articol, publicat luna trecută în pagina învăţătorească a ziarului „Curentul“, datorit D-lui Teofan Macovei harnicul învăţător din Săvineşti-Neamţ, a adus în atenţia obştească o chestiune pe care o socotim de mare interes.

Se repetă acolo apelul îndreptat de D-l Ioan Dragan, Directorul Şcoalei Normale „Gh Asachi“ din Piatra-Neamţ, către foştii absolvenţi, de a se constitui într'o asociaţie, apel făcut cu ocazia unei comemorări, primit fiind cu mare însufleţire de către toţi cei de faţă.

Faptul nu e numai de interes romantic. Intre şcoală şi elev, firesc se hotărăşte o legătură sufletească. Care nu se desface după ce uşa şcolii s'a închis în urma absolventului; ci din potrivă se întăreşte în pasul vremii. Căci cine îşi va putea smulge din suflet amintirea atâtor dascăli care te-au dezamăgit sau te-au înălţat, te-au dojenit sau te-au încurajat; atâtor ştrângării cărora le-ai fost erou, aiâtor lucriri de lumină pe care cu trudă le-ai înstăpânit? E o bucată din vieajă lăsată acolo pe băncile crestate ale şcolii; cel mai frumoşi ani ai vieţii, ce-ţi vor aduce o lacrimă pe geană, târziu, prea târziu, când le vei înţelege rostul.

Iată de ce, fără îndoială, apelul oral al Directorului Şcolii cât şi cel scris al fostului său elev, nu vor fi căzut în pământ sterp. Dacă reluăm chestiunea aceasta aci, o facem dintr'o dublă socotinţă: a) trebuinţa de a da un temei practic şi statornic acestei porniri către şcoală; b) nevoia de a se curma despărţirea dintre şcoala Normală şi o parte măcar din colegii din învăţământul primar.

Măcar asta, va ierta rândurile unui profesor care pledează pentru şcoala lui.

Căci problema creerii de asociaţii în jurul şcolilor în genere şi al şcolilor normale în special, depăşeşte cadrul unor convenţionale legături de iubire. Adevărul este că tendinţa de apropiere a foştilor elevi de şcoala-mamă, coincide cu o chemare a acesteia, Şcoala a scos un strigăt de a-

larmă. Ea cere pentru ca să trăiască, ajutor moral dar și material. Și cum răul e ceva mai adânc, nu-i fără folos să mergem spre temeiurile lui.

Inițierea școalelor nu s'a făcut totdeauna cu matură chibzuință. Școlile prea multe la un moment dat, au fost desființate fără criterii, altele decât... cele cunoscute.

Școala nu e o simplă expresie administrativă. E o realitate culturală, cu o funcție vie și trebuie să isvorască dintr'o trebuință culturală. Dacă „funcția creiază organul“ apoi în cultură și reciproca e valabilă, căci determinată de nevoia de lumină — o școală însuflește, înțelege lumina.

Și dacă o instituție apare dintr'o necesitate și pierе când dispăre cauza care a produs-o, apoi ora morții n'a venit pentru școală, căci nicăieri nu se spune că luminarea minții e o trebuință care și-a împlinit traiul.

De fapt, buba e în altă parte. Școlile noastre și-au înmulțit brusc numărul, în epoca de după război. Era nevoie să se formeze funcționari, cât mai mulți funcționari, necesari unui stat care-și dublase deodată și teritoriul și nevoile de ocârmuire. Desigur că nu numai aceasta a fost mobilul inițial; fapt este, că cerința aceasta era cea mai puternică. Locurile s'au complectat curând și școlile au rămas să arunce pe porțile lor, valuri de purtători de diplome. Arătăm cu altă ocazie cât e de înrădăcinată la noi credința că o diplomă obținută, implică, ca un fapt axiomatic, un drept la un loc în bugetul statului, la o slujbă.

Nu e locul să discutăm aci, dacă pornirea aceasta e atât de vinovată pe cât e de plină de tâlc. Ea arată la urma urmei cât de puține sunt drumurile absolventului nostru, cu atât mai mult ale celor din școlile speciale. Slujbă la stat și... atât. Să fie de vină numai pornirea românului pentru treburile subțiri care au făcut pe unii hazlii să spună că „românul se naște bursier, trăește funcționar și moare pensionar“ ? Socolim că nu. Problema e mai serioasă. Izolați de activitatea practică, în care nu pot pătrunde lesnicios și unde nu-și pot face o educație profesională, care le-ar asigura isbânda în cele mai bogate izvoare de câștig, românii își văd astfel restrânse pulințele de activitate. Slujbaș sau... nimic. Școala e redusă în mare măsură să fabrice șomeri intelectuali, să acționeze într'un mediu al cărui entuziasm spre lumină, scade din ce în ce. Școala noastră n'a ajuns, ca în alte țări, să aibă în sânul său elevi care caută numai lumina.

Trebuie pentru asta să reducem școlile în măsura nevoilor noastre biurocratice ? Așa înțeleasă problema e simplist pusă și condamnată pri-cepută. Din fericire, conducătorul actual al școalelor, încurajat de înțelegerea Regală, a prins *rostul* școlii și a devenit astfel cel mai îndărătnic apărător al existenței ei.

Faptele de mai sus, dacă pledează pentru menținerea școalelor, ne

nrulă cât de mult se încadrează problema școlară în însăși problema generală și națională a vieții românești.

Dar dacă rostul școlii se impune cu voia sau fără voia celor neînțelegători, *întreținerea ei* e problema cea mai grea.

Trei ar fi puțințele de împlinire: a) Sprijinul exclusiv al statului, b) sprijinul opiniei publice și c) colaborarea dintre stat și public. Mijlocul întâi e imposibil în condițiile de față, al doilea e periculos — pentru motive lesne de înțeles; rămâne deci al treilea. El s'a și aplicat. Instituția eforturilor școlare operă a Ministeriatului D-lui prof. Mehedinți în 1919, nume schimbat apoi cu acel mai puțin fericit de Comitete Școlare, a răsărit tocmai din nevoia aceasta. Ele trebuiau să adune fondurile, creind un mediu credincios fiecărei școale. Treptat, treptat, rolul lor s'a redus la acel de încasator de taxe, ceea ce desigur n'a fost în intenția legiuitorului. Sursa de venituri pentru școală exceptând salariile profesorilor și slabul ajutor dela stat — a rămas aproape numai taxa școlară. Desechilibrul de preț dintre marfa industrială și produsul agricol reducând la minimum veniturile țăranului, e lesne de înțeles că pătura rurală trece prin greu impas. Urmările se văd. Copiii acestuia pornesc din ce în ce mai puțin spre școlile târgului. La școlile normale ca și la licee ¹⁾. Valori necesare rămân astfel să se închircească în cenușa satelor. Consecința? O vede oricine. Mâine românii vor fi numărați pe degele în rândurile conducătorilor.

Strigătul nostru de alarmă e deci legitimat. Numai că nu trebuie să ne restrângem la atât. S'a dat o soluție. O grupare de sprijin moral dar și material în jurul școlii. În jurul fiecărei școale. Spre cine să se îndrepte mai întâi chemarea noastră? Desigur nu spre inimi și spre pungi care nu ni se deschid. Ci spre fiii noștri sufletești, spre foștii elevi ai școlii. Teofan Macovei a repetat inimos apelul nostru. O facem și noi aci, cum vom mai face-o și aiurea de va fi nevoie. Propunem și o soluție: La anul, școala noastră împlinește 25 de ani de existență. La sărbătorire, socotim că vor fi mulți din foștii absolvenți. S'ar putea face atunci adunarea generală de constituire. Până atunci, cei mai apropiați, nemțenii, ar putea trece la facerea primelor forme: statute, propagandă, etc. Cred de altfel că articolul lui Macovei va fi găsit răsunset în rândurile colegilor săi.

Victor Andrei

Radu Petre. *Două aspecte noi ale școlii active: Corespondența interșcolară și Poșta clasei.*

Din publicațiile Institutului Pedagogic Român.

Pe D-l Radu Petre l-am urmărit, în ceea ce D-sa a scris, cu plăcere și interes.

1) La liceul „Petru Rareș” sunt înscriși anul acesta doi elevi, dela țară!

Un om în căutarea lucrurilor noi care să aducă în școală suflu proaspăt de muncă spornică și nesilită, un cercelător harnic și muncitor priceput, a observat îndeaproape lumea celor mici, s'a apropiat de ea cu pasiunea omului de școală și cu gândul nobil de-ai oferi noui câmpuri de activitate creiațoare.

D-l Radu Petre are meritul de a nu scrie până ce mai întâi nu experimentează orice sugestie de muncă venită din afară.

Azi când foarte mulți scriu volume în serie, scris însă care nu-și are la bază acest control al muncii, această adaptare la realitățile noastre, se cuvine să relevăm gestul ca o muștrare.

Atât Corespondența interșcolară cât și Poșta clasei, sunt sugestii de muncă venite din Franța.

Corespondența interșcolară, a cărei fondator este profesorul *Pierre Mielle*, datează din 1894, iar despre poșta clasei s'a scris prima dată la noi în 1934 de către D-l Marin Biciulescu în revista „Școala și familia de mâine” No. 68 din Octombrie, într'un articol intitulat „Cum lucrează în clasă învățătorii francezi” luând ca exemplu școala din satul *Mouchin*, condusă de D-l *Mortreux*.

Corespondența școlară internațională, a luat un deosebit avânt după războiul din 1914-1918.

Se produsese marele dezastru și pentru prevenirea unei noi încălțări, tineretul tuturor statelor trebuia crescut în evanghelia păcii și buneii înțelegeri.

Cunoașterea prin muncă a elevilor depe g'ob, mijloc admirabil de-a ne face cunoscut țara și de-a cunoaște altele, se incadrează armonios în ideea de activitate spontană și creiațoare.

Interesantă deasemenea corespondența între fiii aceleiași țări, care se practică la noi de mulți ani.

Un bogat material aduce D-l Radu Petre și în lămurire acelei de a doua problemă: Poșta clasei.

Regretăm că spațiul revistei noastre nu ne permite să ne oprim mai mult asupra capitolelor în care se fac judicioase motivări psihologice atât asupra corespondenței școlare cât și asupra Poștei. Recomandăm cartea D-lui Radu Petre cu toată căldura colegilor. Vor găsi în ea frumoase sugestii de muncă spornică, de pregătire pentru viață a copilului prin lucrări care să nu-l plictisească.

Să prețuim acest dar pe care un prieten al nostru și iubitor al lumii celor mici, îl face cu dragoste.

Insemnări la o anchetă despre Moș Crăciun Trăind pe alte țărîmuri, Moș Crăciun este de multe ori o realitate pentru naivitatea copilărească, horbotă în care și noi ne-am prins cei mai dragi ani.

La fel cu copiii de azi, dacă nu mai mult, și noi am crezut în exis-

tența acestui Moș Sfânt, cu barba albă ca zăpada, îmbătrinit de ani, dar bun și darnic cum sunt adevărații bunici. Și doar nouă Moș Crăciun nu ne aducea niciodată lucruri pe care anii noștri de-atunci le-ar fi dorit. Il așteptam totuși adormind cu figura lui în minte și-i scuzam singuri repetatele uitări.

Mai târziu am înțeles că ne amăgisem; că bunătatea și dărnicia Moșului depinde de oamenii care nu-și închid sufletul la suferința din jur și la bucuria copilărească; am înțeles dar n'am distrus niciodată această imagine de bunătate și împăcare. Ne era prea dragă și prea mult ne legănasem mintea și inima în ceea ce mama ne spunea despre puterea și dragostea pentru cei mici a Moșului Sfânt.

Astăzi ne silim, pe cât ne stă în putere, să mărim bucuria copiilor; fraților noștri mai mici, cu sufletul neîntinat de asperitățile luptei în vteață, frați care mai cred în legendele spuse la gura sobei, în nopțile lungi de iarnă, când pe geam se așează domol flori de gheață.

Ne place această naivitate copilărească și ne interesează în ce măsură ea mai există.

Impinși de această curiozitate, am făcut anul acesta și anul trecut o anchetă printre copiii dela școala noastră de aplicație și la alte școli primare din orașul Piatra-Neamț. Ancheta s'a făcut în preajma Crăciunului și-a avut următoarele întrebări:

- 1) Unde stă Moș Crăciun?
- 2) De unde ia jucăriile Moș Crăciun?
- 3) Cine i le face?
- 4) Cu ce vine Moș Crăciun?
- 5) Cum poate el să împartă, într'o noapte jucării la toți copiii?
- 6) Dece vă place Moș Crăciun?
- 7) Dece Moș Crăciun n'aduce jucării la toți copiii?
- 8) Ce-ați dori să vă aducă Moș Crăciun și dece?

Elevii n'au fost anunțați mai dinainte despre această anchetă și răspunsurile la cl. II, III și IV au fost date în scris, sub supravegherea mea și-a învățătorului clasei.

În total s'au anchetat 163 copii.

Am răsfoit răspunsurile și aproape toți mi-au scris că Moș Crăciun există și că trăește în cer. Toți la cei de cl. III și a IV se simte că au scris așa numai ca să răspundă bine la ancheta mea și poate ca să nu supere pe Domnul lor.

Pușini au fost acei care să-mi răspundă deschis că nu cred în venirea lui Moș Crăciun care nu-i decât o poveste pe care le-o spune tata și mama pentru ca ei să fie cuminți.

Cei mici, și mai ales din cl. I, cred aproape toți în venirea lui Moș

Crăciun. Întrebați dacă l-au văzut, sau dacă lor le-au adus ceva, copiii săraci mi-au răspuns că există dar că lor nu le-a adus niciodată nimic.

N'au putut să-mi spună de ce nu le-a adus și lor așa cum aduce la alți copii.

La întrebările 4 și 5 mulți au răspuns că Moș Crăciun vine pe jos, prin zăpadă, dar că are putere dela Dumnezeu să umble înir'o noapte pela toate casele. Unii au spus că vine cu aeroplanul, sau cu o mașină pe care l-o dă Dumnezeu.

La întrebarea 8, răspunsuri foarte multe. Ele se grupează la cei mai bogați în jurul jocului, iar la cei săraci în jurul practicului, utilului (haine, caete, alimente, etc.)

De observat chiar la acei care susțin că Moș Crăciun nu există, ei totuși se complac într'o luptă, care se dă între ceea ce au crezut când erau mici și între ceea ce spiritul critic caută să-i facă să creadă altfel.

Rămâne acest Moș, un personaj drag copiilor și pentru ei poezii l-au prezentat în versuri, care rămân ca și bucuria copilărească să ne aducă aminte anii când fără griji ne mulțumiam cu puțin și totuși eram fericiți.

N. Arhip.

Jean Piaget, profesor la universitățile din Geneva și Lausanne: *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (Nașterea inteligenței la copil) Editura Délachaux et Niestlé; Neuchatel-Paris 1936.

Numărul operelor de psihologie genetică, ale lui J. Piaget, s'a îmbogățit cu o lucrare cu adevărat genială. Problema nașterii inteligenței la copil formează unul din capitolele pasionante ale psihologiei contemporane. Pentru Piaget, inteligența este o construcție progresivă și derivă din însăși funcțiunile fundamentale ale vieții organice: *asimilare*, *acomodare* și *adaptare*. Organismul conține n el însăși un principiu „organizator” care permite încorporarea elementelor mediului și transformarea lor în substanțe utile (asimilare). De altă parte, organismul se *acomodează* mediului, căci asimilarea pură este imposibilă. Dar, adaptării organice propriu zise, îi urmează o adaptare inteligentă, care „modifică fără încetare” schemele și obișnuințele motrice, pentru a le pune în acord cu noi date ale mediului. Astfel, inteligența se construiește treptat pe sine datorită factorilor ereditari și se adaptează realității în funcție de nevoi, de lucruri și de influențele vieții sociale. Analizând comportamentul a trei copii dela naștere la 2 ani, Piaget ajunge să observe lucruri abia bănuite până acum, să disocieze complexe și să stabilească stadiile de apariție a funcțiunilor de inteligență propriu zise. Este nevoie să remarcăm că el distinge două cicluri mari: 1) *Adaptările senzori-motrice elementare* (în primele 3 luni aproximativ) și 2) *adaptările intenționale*. Primul ciclu este format de 2 stadii: a) *stadiul exercițiului funcțional* al reflexelor; copilul are nevoie de tatonări pentru a găsi cu

buzele mamela, el suga nu numai pentru a-și satisface nevoia de hrană, dar și pentru a exercita mecanismul reflexului corespunzător: se observă la el actul sugerii „în gol“, adică mișcă buzele și alte organe din aparatul bucal fără ca să existe un excitant real. Aceasta denotă că reflexele nu sunt atât de perfecte încă dela naștere, cum s'a crezut, ci ele au nevoie de un *exercițiu* în plus pentru a și fixa funcțiunea; b) Al doilea stadiu se caracterizează prin apariția „adaptărilor câștigate“ în funcție de experiență. Piaget studiază reflexele sugerii, vederii, fonației, auzului și al „apucării“.

Incepând cam pe la sfârșitul primei luni, copilul adaugă reflexelor pure, conduse câștigate: sugerea degetelor, a obiectelor, fixarea și urmărirea lor în mișcare, înlocuirea capului sau orientarea privirii după sunet, etc. El descoperă mișcări și sunete noi, pe care le repetă până le fixează sub formă de obișnuințe (reacție circulară primară). Aceste repetiții sau reacții circulare, nu sunt „impuse de mediu“ ci constituie un exercițiu izvorit din nevoi organice (hrană, etc.) și din nevoia de asimilare și creiere de imagini motrice și mintale (mai târziu); c) *Stadiul trei* se caracterizează prin apariția adaptărilor intenționale, prin intențiuni de acomodare în funcție de lucruri, prin asimilare cognitivă și generalizare. Copilul caută să provoace unele mișcări ale lucrurilor (deplasarea jucăriilor, a învelișului, balansarea leagănului, etc). Repetițiile au scopul de a face să dureze cât mai mult „spectacolul interesant“; d) *In stadiul patru*, se observă o coordonare mai perfectă a schemelor motrice și aplicarea schemelor cunoscute la situații noi. De asemenea, obiectele și împrejurările noi, sunt „explorate“ (indiciul unei curiozități născânde), indiciile sunt folosite, ceea ce denotă o formă rudimentară a „prevederii“; e) *Stadiile cinci și șase* se caracterizează prin apariția a două elemente caracteristice inteligenței: descoperirea mijloacelor noi prin experimentare activă (copilul începe să folosească intermediarele între scop și acțiune: se folosește de sfoară pentru a pune în mișcare un obiect, de un baston, etc.) și în stadiul ultim, (șase) el *inventează* procedee noi prin „combinări mintale“ ceea ce denotă *reprezentare* și putere de creație (elementară, bine înțeles).

Regretăm că spațiul rezervat unei recenzii ne obligă să trecem peste atâtă lucruri interesante din lucrarea D-lui Piaget. Ar fi multe de spus în legătură cu discuția teoriilor diverse ale inteligenței de către autor, cu propria sa teorie (aceea a asimilării) precum și cu natura însăși a inteligenței: construcție „nu numai de identificare“ ci și de „relațiuni“. Reținem însă concluzia: inteligența apare înainte de limbaj, iar inteligența logică derivă din cea motrice, pe care o depășește cu mult. Există o legătură strânsă între experiență și deducție, și inteligența se construiește printr-o serie progresivă și continuă de adaptări noi, de „structuri“, de *diferențiere* și *clasare* (deosebiri și asemănări). Adevărat genetist, Piaget ne face să

înțelegem înlănțuirea faptelor, derivarea lor unele din altele și contribuția activității spontane bazată pe nevoile vieții organice.

Dr. F. Niculescu

REVISTA REVISTELOR

Sociologie românească, anul I, No. 11. — Cu acest număr Institutul Social Român împlântă un nou și solid ja'on în pământul nedesjelenit al sociologiei românești, iar urmașii lui Auguste Comte depe aceste me-leaguri sudest europene încearcă o nouă și binemeritată biruință. Și toate acestea se împlinesc prin munca fără preget a d-lui prof. univ. D. Gusti. In „*Invățăminte și perspective din a treia campanie a echipelor studențești*“ d-sa se bucură — și cu dreptate — de felul elogios cum sunt apreciate peste holare realizările Institutului Social Român, prin echipele de studenți. Francezii și Cehoslovacii cer informații și material documentar.

Ne bucură faptul acesta, deoarece ne vedem eșiți din situația de modești și arhirespectoși elevi și imitatori ai străinătății.

Impresionantă prin sinceritatea și simplitatea ei scrisoarea gospodarului Silvestru Gușă din comuna Șanț, Jud. Năsăud, cât și versurile Floricăi Iuga din com. Vârfurile; flori albe, boboc de măcieș înrouat, strânse toate și închinat lamură muncii desinteresate și neprecupeșite a echipelor Fundațiilor Regale. D-l D. Gusti ne informează că și în Macedonia au lucrat 11 echipe de cărturari după planul echipelor studențești.

D-l Traian Herseni descrie amănunțit ciclul gospodării fărănești din Nereju, prezentând planuri și fotografii sugestive, iar d-l Ilie Radu studiază, cu o bogată documentare satul Belinți, în ceeace privește problemele juridice în legătură cu familia, prezentând obiceiuri inedite și pitorești. Cronica bogată, substanțială. D-l Philip E. Mosely rezumează, în „*Cercetări Rurale în Bulgaria*“, activitatea savanșilor dintre Dunăre și Balcani în ceeace privește cercetarea satului și manifestările lui de viață. Din toate acestea reiesă că statul bulgar cu o populație sătească de aproape 84% este astăzi statul cel mai curat stai fărănesc din Europa.

Cred, totuși, că atunci când se vorbește despre satul bulgăresc, n'ar trebui să se uite organizarea și tradițiile satului mai vechi decât Asparuch în sudul Dunării. E vorba de satul slav și mai ales de cel tragic. D-l H. H. Stahl scrie despre „*Expozițiile de artă sătească din Târgul Mureș*“. Documente, recenzii foarte interesante.

Revista de pedagogie, anul IV, caietul IV. D-l C. Narly, profesor de pedagogie la Universitatea din Cernăuși, tratează problema destinului omenesc. Studiu amplu și bogat în informații, debătut metodic și logic.

In „*Ideile lui Montaigne asupra realității omenesti*“, d-l Florea Niculescu — distinsul nostru colaborator — expune ideile filosofului Perigordes

asupra fezelor adânci ale ființei în care palpită scânteia divină a spiritului. D-sa afirmă că ideile lui Montaigne convin atât mecaniciștilor cât și vitaliștilor, deoarece prin ezitarea lui de a se pronunța în chip hotărât, pledează când cauza celor dintâi, când pe-a celorlalți.

D-l I. Petrovici publică un fragment introductiv din monumentală și mult așteptată d-sale operă „Viața și opera lui Kant“ cu competența caracteristică celui mai adânc cunoscător al filosofiei Kantiene dela noi. D-l S. Găină recenzează și analizează cartea cugetătorului german Herman Nohl: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M. 1935.* D-sa mai poartă în cârcă, când scrie, reminiscențe pumniste (singurit în loc de izolat). Scriind despre viața preșcolară a copilului, d-l Florea Stănică începe cu un citat din „*Psichologia copilului de oraș*“ de Traian Belcescu.

Din egoism specific provincial ne bucurăm de aceasta — Et in Arcadia ille — D-l Tr. Belcescu a trecut pela Șc. normală de băieți, cu anexa ei școala de aplicație din Piatra-Neamț.

D-l Fl. S. cere să i-se dea copilului ceea ce îi trebuie și atât cât îi trebuie, trezindu-se, odată cu acestea, în el, dorința de a ști, dându-i posibilitatea de a pricepe ceea ce voește să știe. Copil leneș, în adevăratul înțeles al cuvântului, nu există. Cauza lenevirii trebuie căutată în afară de copil, pentru că aceasta purcede ori dintr'un defect fizic, ori dintr'unul psihic al acestuia. În concluzie d-sa cere să se țină seamă și de zestrea sufletească a copilului din vârsta preșcolară. Ceea ce însemnează: mai puțin pedantism și mai multă înțelegere a sufletului copilăresc. Ceea ce nu-i o noutate la Piatra-Neamț. Nu?

Școala și viața, anul VII, No. 4, 5, 6. Citind articolele în continuare despre bibliotecile de copii a d-rei Elena Zara, nu pot trece fără să nu fac câteva reflexii amare asupra realizărilor, pe acest teren, în țara noastră. S'au organizat și la noi, la iuțeală, cu maniera arhicunoscută care ne caracterizează, biblioteci pentru elevi, hai să zicem pentru copii, pela școlile primare. Atât. Cât este de aici până la acele „*biblioteques enfantines*“ judece cetitorii. Și încă ne mai mirăm de halul în care se află școlarii! Dar s'au făcut și la noi cursuri de bibliotecari. Au ținut două săptămâni. Pe când în America țin 3 ani... Să avem măcar biblioteci cum are Franța în colonii. Ce bine ar fi!

Tot în continuare d. Mircea Biji scrie despre „*Evoluția limbajului la copii*“, subiect cercetat și răscercetat aslăzi, arhicunoscut din lucrările atâtor pedologi celebri, pedologi pe care d-sa, dintr'o prudentă amnezie, nu-i mai pomenește.

Trebuie felicitat d-l Ţont pentru că a publicat în extenso desbaterile congresului învățătorilor din toamna trecută dela Cernăuți. Pentru că s'a

văzut la ce temperatură naționalistă au ars sufletele acolo și pentru că le-am celit și eu și toți acei cari nu ne-am putut duce în capitala Cordunului, în ziua de 6 Septembrie 1936.

Ținuta revistei, cu excepția copertei, frumoasă.

Lumina, anul I, No. 3. O revistă modestă, venită tocmai din Grebena Prindului macedonean, de acolo unde fărtașii stau și străjuesc, ca străvechii Traci, credințele pământului și miturile cerului, ne arată, ca o muștrare, că nu ne cunoaștem trecutul, nu-l înțelegem, ba, mai mult, ni-l ignorăm. Și avem — Doamne, Doamne! — un trecut eroic nobil, cu suișuri și scorbășuri de epopee, cu Cizii, Quixoșii, Bayarșii, Coriolanii, leonizii, skanderbegii și sfinții noștri, cari ne-ar putea extazia ceva mai mult decât cutare erou din cutare ținut sau din cutare legendă. Ignorăm. Ignorăm trecutul pământului care a ofiat și a răbufnit prin sângele lui Horea și prin sabia lui Iancu. Ce știm noi despre trecutul Transilvaniei? Ceva destul de aproximativ. Dar despre Aromâni? Știm doar că trăesc undeva prin Pind, ci-căliși și hăituiși de stăpânii de astăzi ai pământului.

„Trecutul Aromânilor — scrie d-l prof. Valeriu Papabagi în „*Locul Aromânilor în istoria Neamului nostru*“ — nu se bucură de prea mare atenție în manualele noastre de istorie de curs secundar.

Elevii noștri știu ceva despre Vlahia Mare din Tesalia și despre originea aromânească a lui Andrei Șaguna. Au auzit ei de înflorirea economică și culturală a orașului Moscopole? Cunosc ei comerțul intens pe care-l făceau Aromânii, în secolele trecute, în tot bazinul mării Mediterane?

Au cetit ei undeva în manualul lor de contribuția Aromânilor la re-deșteptarea Românilor din Transilvania?“.

S'a scris ceva, în Revista Istorică de sub conducerea d-lui C. C. Giurescu, despre o Macedonie culturală cu academiile la Cavala și la Moscopole. D-l Val. Papabagi ridică din nou vâlul uitării întins ca tăcerea morții peste ruinele vestitelor târguri macedonene din sec. XVIII și în revista liceului din Grebena ne arată o față a istoriei aromânești pe care autohtonii nordistrieni n'au bănuț-o niciodată. În sec. XVII și XVIII aromânii au jucat un mare rol cultural și economic în Sudetul european.

Erau totdeauna conștienți de originea lor latină, lucru atestat de istoricii Thunman și Ponqueville. Au avut relații strânse cu Principatele române. Dela dâșii vor fi aflat Miron Costin, Cantemir și Stolnicul Cantacuzino despre Coșovlahi“. Pe lângă negoț și păstorit, aromânii se ocupau cu că-răvănăritul în toată Peninsula balcanică. Din Pind s'au ridicat Șaguna și Coletii, liberatorul Greciei.

Tot în cuprinsul revistei d-l Eftimie Garella povestește viața lui Coletii — omul care a învins pe Turci și-a făcut din Grecia o țară independentă. În sumar: folklor și-un necrolog închinat regretatului Iuliu Valaori. Remar-

căm revista, din nostalgie pentru dârzenia fraților uitați de noi în Pind.

Gândirea, anul XV, No. 10. — Problema tineretului este pe firmentul paradoxelor vieții postbelice o stea de mărimea întâi. O stea pentru care spectroscopia conducătorilor din diferite țări a găsit idealuri inedite și soluții cu vădite posibilități de lungă durată. Iar la noi este încă evaluată sub unghiul aportului cantitativ aritmetic și democratic. Nu i s'a găsit o orientare, o orientare de lungă durată, constructivă, care să fie patronată de stat; de aici conflictul cu reprezentanții statului constituit „democratic“, și gruparea tineretului în forme politice după structura lui psihologică, forme de care își face un punct de onoare și de care răspunde în fața istoriei.

Un om care are prize adânci în ultimele frământări ale tineretului nostru și pentru care pîstele everestiale ale gândirii și ale filosofiei culturii sunt călătorii de agrement în Alpii elvețieni — d-l V. Băncilă — încearcă în „*Noua generație*“ o definire a efluviilor juvenile care se dăruie, astăzi, vieții cu elan maxim și entuziasm. D-sa remarcă că generația tânără se menține permanent în toate stagiunile discuțiilor în planurile prime. Cu toate acestea problema a rămas nerezolvată. Se afirmă că generația nouă nu este la fel cu celelalte. Care sunt cauzele? Sunt două cauze fundamentale. „Mai întâiu, situația economică, adusă de criza ce bântuie de atîția ani, cu perspectiva amenințătoare a șomajului prelungit sau cu perspectiva la fel de apăsătoare, dacă nu, uneori, chiar mai mult, a neputinței unei valorificări sociale tot atît de ademenitoare ca aceea a înaintașilor. Al doilea, schimbarea de ideologie adusă de evoluția ideilor filosofice și de sensibilitatea spirituală în sensul larg a marelui film dramatic, care este istoria, cum ar fi, de exemplu perimarea pozitivismului, a logicei atomistice, a democrației cantitative, slăbirea credinței în ideea de progres, necesitatea unui punct de vedere totodată mai realist și mai liber, dar și mai mistic și mai metafizic pe de altă parte, o atmosferă mai camaraderască, mai dinamică și mai sinceră în stilul vieții — pentru a nu vorbi de idei sau stiluri spirituale, cari pot da naștere la controverse“. Mai sunt și alte cauze pe lângă acestea. Tendințele de autonomizare a tuturor valorilor și categoriilor. Descentrarea și eșirea din total. Științele s'au izolat, filosofia s'a împărțit în ramuri — ceea ce însemnează o abatere dela principiul ei fundamental: unitatea — popoarele, femeia, copilul, tind la fel, spre autonomie. Tineretul nu poate păși alături de ritmul vremii. Imitând mișcarea de revoluție astrală toți uită că există un cosmos dinamic universal și veșnic. Tineretul e mai subiectiv și mai obiectiv decât celelalte vârste. „E subiectiv, fiindcă e nerăbdător și mai iluzionist, mai pretențios și mai revoltat. Subiectivitatea lui îi impune gustul să iasă în evidență și-i dă conștiința superiorității față de celelalte vârste. Dar tineretul e și mai obiectiv, dacă

privim lucrurile din alt punct de vedere. Căci, cel puțin la tinerii, care au noblețe sufletească, în subiectivitatea lor vorbește, liric și aproape mistic, o realitate care-i depășește, vorbesc dureri și aspirații generale ale societății, anticipări istorice de mare preț, imponderabile sacre ale neamului și omeniei, valori confuze ce dormitează încă în flancurile timpului". Se observă apoi un fenomen autentic: tendința vârstelor de a se contopi în una singură, în tinerețe. Vârstele nemulțumite de ele și prinse de un val iremediabil de nostalgii, convergă spre tinerism. E un aspect de psihologie social original și unic. Societatea burgheză se fundamentează pe capital, ceea ce presupune eforturi grele și îndelungate. Cauză care face că bătrânii nu cedează locurile tineretului. Prin complexul psihologic și moral al sportului actual, când sportofilia se întinde ca o molimă, tineretul e pus din nou să se autovalorifice și să se autoaprecieze, supraevaluându-se. Războiul mondial a lucrat iarăși, prin omniprezența lui, la promovarea tineretului, în două feluri: Prin acei cari au învățat în tranșee seriozitatea și etica unei vieți noi și prin preadolescenții cari au fost lipsiți de asistența și autoritatea părinților, cărora eul li s'a maturizat fără limite, motiv care îi face să-și ceară trăirea unei regalități a vieții lor. La noi la Români, fenomenul mai are și alte fețe. După război s'au ridicat tineri deadreptul din țărani, fără tradiție culturală, cari nu se rezemau pe ceva sigur, pe o linie de conduită spirituală, ceea ce i-a făcut să creadă că lumea începe cu ei. Bătrânii au fost descăunați din autoritatea lor spirituală și scoboriți în lupta zilnică a vieții. A urmat inflația academică a tineretului cu fețele-i arhicunoscute. Problemele sociale și naționale de după războiul mondial au avut o considerabilă rezonanță în tineret care și le-a însușit și le a promovat la un penas al luptei. Lucrurile evoluează.

Etica nouă nu mai acordă valabilitate omului în sine care luptă pentru revendicări personale, ci omului care se sacrifică pentru alții, ca'ntr'un final faustian; personalitatea are un sens social. Jumătate de om trebuie să fie personală și jumătate impersonală. Omul să fie subordonat vieții sociale. „Trebuie să ne conlucem educația personală în așa chip încât să facem din persoana fiecăruia dintre noi un instrument de maximă servire a idealului general. Să fim cât se poate de personalști în acumularea de energie, de resurse, de corectitudine, de metodă, să fim un centru cât mai personal de forță și radieră, dar să fim cât mai impersonali și mai fericiți inspirați în idealul general, care va avea devoțiunea noastră. Această împletire de personalism instrumental și de impersonalizare finalistă, sunt menite a fi primul meridian și ecuatorul eticeii viitorului". Tineretului nu-i rămâne altceva de făcut decât să se deprindă cu responsabilitatea și, după aceea, să se încadreze în faptele mari ale vieții naționale. Ceea ce și face, cu vârf și îndesat, adăugăm noi.

Intr'un stil minunat, pavoazat cu multiple curcubeie filosofice, d-l Lucian Blaga—autorul „filosofiei stilului“, „spațiului mioritic“ a lui „Avram Iancu“ și a recentului „Orizont și stil“—original prin gândire și singular în cugețarea românească, încearcă să definească, în „Despre mituri“, ceea ce este un mit și raportul acestui produs cultural cu știința și adevărul. Intre mit și știință sunt multe puncte de asemănare însă sunt și deosebiri.

În mit toate faptele, oricât de diverse, se integrează unei axe unice: sensibilitatea. Spiritul mitic întregește aparențele, cel științific le desființează, substituindu-le alte structuri. Mitul vitalizează, prin viziunea lui. Știința izolează lumea de om și-și construiește elementele din premize devitalizate. „Spiritul mitic, vasal orgiastic al analogiei, tinde să integreze lumea concretă în viziuni clădite din elemente de experiență vitalizată. Spiritul științific, suveran asupra analogiei, tinde să substituiască lumii concrete viziuni clădite din elemente de experiență devitalizată“. Toate acestea când e vorba de miturile semnificative. Intre știință și grupul de mituri trans-semnificative raporturile de diferențiere sunt și mai mari. Mitul în alt sens, mai adânc, și orice încercare de acordare a lui pe vioara logicei este o desbrăcare și o introducere a germenului morții în miezul vieții lui. A se vedea mitologia gigantomanică europeană și indică, etc., etc. și mai ales articolul d-lui L. Blaga. În sumar versuri de V. Voiculescu, Gr. Popa și traducerea din Jubran Khalil Jubran făcută de d-nii Muracade și Radu Gyr. Cronica bună, iar finuta revistei la nivelul periodicelor occidentale.

Familia, seria III, anul IV, No. 7—8.—De câte ori îmi opresc ochii pe paginile consistente și de așa frumoasă compoziție tipografică a publicației ordene întemeiate de Iosif Vulcan, îmi aduc aminte de „Mercure de France“. Li lipsește doar regularitatea apariției și acea splendidă și instructivă „Revue de la quinzaine“ al revistei pariziene. În acest număr d-l Tudor Vianu — cunoscutul eseist dela „Gândirea“, autorul „Idealului clasic al omului“ și al „Esteticei“ — publică un fragment inedit din volumul „Filosofie și poezie“, care va apărea în curând în editura Familiei. Pornind dela premisa unor esteți că, cunoștința filosofică presupune generalul, iar cea artistică particularul, d-sa — bazat pe observațiile lui Benedetto Croce și ale lui Bergson — arată că se greșește, pentru că arta presupune intuiția iar intuiția la rândul ei, este reflexul general al cosmosului în individ. Irraționalismul contemporan cu problema-i centrală „individualitatea“ „adică unicul ireductibil și nesistemizabil“ a creat o artă nouă, pe măsura lui, arta ca reprezentare a individualului.

„Estetica individualului este, în fine, aceea a unui anumit tip de creație artistică, mai des și mai puternic reprezentat în epoca în care s'a răspândit formula ei. Estetica individualului este estetica impresionismului. Impresionismul la rândul lui, este curentul artistic în care lumea apare re-

prezentată fără nicio adâncime, fără o perspectivă de planuri succesive și fără aureola vreunei trascendenții. Lumea impresionismului este amputată de orice sens mai profund sau mai înalt, în ochii unui privitor complet laicizat. Impresionismul corespunde — cum lucrul a mai fost arătat uneori — viziunii științiste și pozitiviste a realului, adică unei lumi disolvată în simple rapoarturi de coexistență și succesiune, așa cum o privește un spirit agnostic. Mișcându-se după aceste indicații și încadrându-se într'o astfel de înțelegere a lumii, este explicabil cum impresionismul s'a restrâns la simpla evocare a individualității aparanelor și manifestărilor, interzicându-și să se lege de un sens mai general și care le-ar depăși. Estetica individualului n'are deci o valoare absolută“.

Impresionismul a trecut de epoca înflorii lui supreme. În alt raport, evident, se găsește filosofia cu poezia care uzează, în exprimarea ei de limbaj, deci de-un conținut național, de-o compoziție abstractă. „Cazul poeziei pare absolut singular printre celelalte arte. Ea intruchipează, în adevăr, singurul exemplu al unei arte care manevrează o sferă de mijloace expresive, a cărei destinație în afară de domeniul ei este cu totul divergentă“. Poezia, prin raportul tangențial al noțiunilor cu sensibilitatea, abate adeseori vocabularul, limbajul, dela funcția lui logică, prin imaginile de viziune mitologică concentrată fie prin muzicalitate, tendința spre armonii și sonorități care sunt un mijloc fericit de pătrundere în sfera absolutului.

Cine a citit „Viața lui Isus“ și „Un om sfârșit“, știe, desigur, că singularicul florentin Giovanni Papini a orbit anul trecut. Fapt care l-a silit să-și sisteze munca literară. În „Știri despre Giovanni Papini“ d-l Alexandru Marcu, cel mai bun și profund cunoscător, dintre Români, a literaturii italiene, ne dă informații noi despre autoizolatul dela Bulciano și din Via G. B. Vico din Florența.

Cu o surprinzătoare bibliografie d-l Consi. Sassu arată — în continuare — „Actualitatea Evului mediu“. Remarcăm cititorilor că d-sa observă această actualitate numai în studiile istorice, fără să ajungă la sinteze și profunziuni de gândire ca Berdiaeff.

Tot în sumarul Familiei scrie d. M. Iorgulescu despre Delavrancea și d-nii: I. Minulescu, V. Beneș, N. Davidescu, Ludovic Dauș, Gh. Bacovia, Dem. Basarabescu, Aurel Tita, etc., etc. cu proză și versuri.

Recenzii, cronica — idei, oameni, fapte — și revista revistelor toate bune și scrise de critici, scriitorii de mâna întâia.

M. Cojocaru