

Alternative interbelice in formarea cadrelor didactice¹

O ABORDARE DIACRONICĂ A PROBLEMELOR FORMĂRII
PERSONALULUI DIDACTIC ÎN ROMÂNIA

1.1.Necesitatea studierii problemelor formarii personalului didactic in trecutul invatamantului romanesc

Încă de la început, dorim să ne afirmăm convingerea că un model consistent de schimbare pedagogică, în măsură să ofere soluții viabile marilor probleme ale învățământului românesc, se deschide firesc atât tradiției valoroase cât și necesității de a integra învățământul românesc în sistemul european modern. Și în acest domeniu este valabilă teza că, într-un anumit sens, prezentul nu este decât o prelungire a trecutului, iar dacă studiem cu atenție trecutul vom putea să anticipăm viitorul și să înțelegem prezentul. Mai mult, s-ar putea afirma că trecutul, bine analizat și înțeles, «vaccinează» împotriva greșelilor făcute de cei care ne-au precedat.

O abordare diacronică a unei probleme poate avea și alte efecte benefice: «preocupările efemere, gusturile trecătoare ale orei prezente nu vor mai risca să aibă asupra noastră acea influență prestigioasă, ci înțelegerea diferitelor necesități, a diferitelor nevoi, la fel de legitime, pe care le vom fi dobândit, pe care istoria ne va fi învățat să le cunoaștem, ne vor servi ca unitate de măsură. Și astfel, în loc ca problema să fie simplificată arbitrar, va fi pusă în fața noastră în mod impersonal și în toată complexitatea ei, așa cum se pune pentru sensibilitatea colectivă de astăzi sau pentru istorie².

O idee interesantă se conturează și în contextul abordării dintr-o perspectivă axiologică a problemelor raportului permanență-schimbare în pregătirea cadrelor didactice. Căutarea sensurilor adânci, a valorilor fundamentale, nevoia de transcendență au însoțit și vor

¹ Vezi I.Maciuc, *FORMAREA FORMATORILOR MODELE ALTERNATIVE DE PREGĂTIRE A PERSONALULUI DIDACTIC, EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, R.A., BUCUREȘTI, 1998, pp.21-55* (Colectia IDEI PEDAGOGICE CONTEMPORANE este initiata de prof.univ.dr.Constantin FLORICEL si ingrijita de conf.univ.dr. Sorin CRISTEA), pp.15-55)

² E Durkheim, 1972, *Evoluția pedagogiei în Franța*, București, Editura Didactică și Pedagogică, p. 17

însoți mereu activitatea profesorului, a educatorului. Folosind tezaurul de imagini și simboluri, educatorul conferă sens și valoare, atât propriei existențe individuale, cât și a celor ce își încep procesul de autoconstrucție spirituală sub îndrumarea lui. Inițiatori în existență, profesorul și învățătorul au nevoie de o tablă de valori care, depășind cotidianul efemer să se așeze în chiar centrul câmpului spiritual specific pe care îl creează educația. Binele, adevărul, dreptatea, toleranța, solidaritatea etc. sunt valori superioare, supraordonate, capabile să cuprindă răspunsul educației la nevoile esențiale ale societății umane dintotdeauna și de pretutindeni. Iar educația pentru și prin valori se face în primul rând în școală, sub îndrumarea profesorilor și a învățătorilor. Iată de ce, se poate spune că satisfacerea exclusivă a nevoilor prezente ale unei societăți, ideea de imediat nu sunt caracteristicile cele mai importante ale experienței umane complete pe care o reprezintă educația. Spirala progresului poate fi degajată prin analiză, eliminând zgura concretului, a pluralității evenimentiale.

Propuneri interesante, tocmai prin permanența lor, ne pot veni dintr-un trecut ce poartă în el marile probleme, dar și marile valori ale istoriei învățământului românesc. Din acest ansamblu, noi am selectat o categorie anume de probleme, manifestate pe un segment temporal bine delimitat, respectiv problemele pregătirii cadrelor didactice între anii 1864-1948, din perspective propuse de polaritățile: posibilitate-realizare, legiferat-alternativ. Distincția fundamentală pe care o introducem, la nivel instituțional-normativ, este distincția între modelele de formare devenite oficiale prin legiferare și modelele care au rămas, în ciuda consistenței unora dintre ele, simple propuneri alternative.

În lucrare facem referiri la obiectivele formării, precum și la aspecte ale conținutului, strategiilor și evaluării pregătirii didactice în România, în perioada de timp menționată. În principal, în multitudinea raporturilor atât de complexe educație-societate, ne-am străduit să găsim acele linii de forță apte să ne ofere, dincolo de incidental și confuz, garanții împotriva erorii și solide puncte de sprijin în ceea ce doream să înfăptuim : o autentică renovare a formării inițiale a personalului didactic.

O constatare de ansamblu se poate face de la început: în perioada de timp menționată se remarcă trecerea de la modele difuze, construite mai mult din intenții, la altele, tot mai elaborate și mai demne de interes. Treptat, modelele au valorificat complementar natura intrinsecă a tradiției românești autentice, luciditatea și amploarea viziunii unor oameni de

stat interesați de binele neamului, precum și sugestiile teoretice ale pedagogilor români. În consonanță cu modificarea așteptărilor societății românești în raport cu educația, aceste modele au devenit tot mai structurate și mai eficiente. În acest context apreciem că numai o gândire critică mai puțin evoluată ar putea exprima ideea că diversitatea formelor de pregătire a cadrelor didactice, ca și existența unor alternative perfect valabile la modelele legiferaute sunt caracteristici ce ar ține mai mult de prezentul ori, mai degrabă, de viitorul decât de trecutul învățământului românesc.

Pe baza informației de care dispunem, am putea chiar afirma că alături de modelele oficiale ale formării, alternativele propuse de diverși autori ori oameni politici, miniștrii învățământului în diferite perioade din istoria României, pot fi considerate și astăzi «vârfuri» ale domeniului.

Modele oficiale (conținute în legile promulgate), adeseori prea tehnice ori prea prudente, amestec de pragmatism și autoritate limitate financiar, au fost precedate, însoțite sau urmate de alte modele, produse ale unei mișcări de idei ce nu poate fi caracterizată decât drept complexă, vie și eficientă în încercările sale.

Pentru cercetătorul de astăzi este surprinzătoare constatarea măsurii în care oamenii de știință din domenii foarte diferite, deveniți miniștrii sau secretari de stat, consilieri ori pur și simplu parlamentari, s-au implicat în progresul învățământului românesc cu o acuitate și o credință în necesitatea unui efort conjugat ce trecea adesea de interesele vremelnice de partid. Titu Maiorescu, P. Poni, Spiru Haret, C. Dimitrescu-Iași, Simion Mehedinți, P. P. Negulescu, N. Iorga, D. Gusti și I. C. Petrescu ori Stanciu Stoian, dr. C. Angelescu și P. Andrei au fost direct implicați în procesul de optimizare și redefinire periodică a formării și perfecționării cadrelor didactice. Activitatea de elaborare a unor proiecte de legi și încercări de reformă în care au fost antrenați le-a pus în evidență nu numai certa valoare umana și înalta ținută intelectuală ci și spiritul clarvăzător, luciditatea, intențiile generoase. Parte din încercările lor au devenit legi, dar multe propuneri n-au putut fi materializate.

Cu toate acestea, activitatea legislativă, în perioada de care ne ocupăm, a fost intensă și, în general, fructuoasă. Ea se concretizează în 73 de legi, decrete și amendamente, 40 de legi în perioada de constituire a învățământului românesc modern (1864-1918) și 33 de legi, decrete și amendamente în perioada de realizare a sistemului național unitar de

învățământ. (1918-1948). În acest ansamblu se remarcă *Legea asupra învățământului secundar și superior* (1898), lege elaborată de Spiru Haret și de colaboratorul sau apropiat, C. Dimitrescu-Iași, *Legea din 1924*, lege adoptată sub un guvern liberal (ministru al instrucției publice era C. Angelescu) și *Decretul Lege P. Andrei* din 1939. Pare, în toată această perioadă, că s-a încercat rezolvarea problemelor învățământului pe cale legislativă, o utopie pe care învățământul nostru și-a asumat-o, cu o stranie fidelitate, până în zilele noastre.

Așa cum am afirmat deja, avem motive consistente să apreciem atât unele încercări de reformă a sistemului de pregătire a personalului didactic, devenite oficiale prin legiferare, cât și alte încercări rămase din păcate în stadiul de proiect, vigoarea lor fiind dată de conectarea autentică la spiritualitatea românească, ca și la nevoile și realitățile sociale concrete.

Angajați în conducerea destinului școlii românești, la cel mai înalt nivel al administrației școlare, oamenii de stat amintiți s-au văzut în fața necesității de a lua decizii apte să rezolve probleme de fond ale învățământului, să reformeze o școală uneori prea tradiționalistă și mereu prea săracă, lipsită de resurse financiare serioase, structurată deficitar.

Beneficiind de concursul unor bune echipe de specialiști ca și de consultarea unor profesori de valoare, miniștrii instrucției din perioada menționată au știut să suplinească dificultățile și lipsa de experiență în domeniu printr-o atentă studiere a problemelor reale, printr-o originalitate de viziune cu puternice rădăcini în cultura și tradițiile poporului român.

Te uimesc pertinenta observațiilor, realismul și soliditatea argumentației pedagogice, precum și actualitatea unora dintre soluțiile formulate cu foarte mulți ani în urmă.

Bulversările politice însă, situația economică, socială și cultural destul de agitată, adesea de curente potrivnice de idei, au făcut să nu se poată adopta o lege unitară, cuprinzând toate gradele și tipurile de școli și instituții de formare. O idee rămâne totuși clară: trecutul este departe de a-și fi epuizat posibilitățile de a inspira căi, modele și alternative valoroase de pregătire a cadrelor didactice. Au existat în trecutul învățământului românesc, și asta ne-a interesat pe noi, modele de formare «putând să se întâmple, în marginile verosimilului și ale necesarului», așa cum scrie Aristotel, modele care, din

punctul nostru de vedere, pot servi astăzi drept surse de sugestii valide. Ele posedă puterea de iradiere a lucidității responsabile.

Deși știm că crearea unor instituții noi n-a putut aduce niciodată de la sine soluții definitive și integrative, deci oportunitatea unor structuri instituționale nu poate fi gândită decât în context, suntem conștienți de faptul că în domeniul pregătirii personalului didactic se manifestă o nevoie vitală de instituții flexibile, deschise noului și schimbării. Ori, în trecutul învățământului românesc au existat propuneri de instituții de acest tip și chiar dacă ele nu pot fi preluate ca atare, acestea rămân extrem de interesante și sugestive pentru cercetătorul ori reformatorul de astăzi. Este o realitate pe care ne propunem s-o reconstituim, căutând să evidențiem totodată concordanțe, delimitări sau opoziții în raporturile dintre alternativele și versiunile oficiale. Studiarea sistematică a ambelor categorii de modele, cu evidențierea concomitentă a posibilităților de reînnoire a unor fire, ni se pare o întreprindere profitabilă pentru cei de astăzi, poate chiar pentru cei de mâine.

1.2. Modele legiferați și propuneri alternative în sistemul de pregătire a personalului didactic în România

Spre sfârșitul secolului al XIX-lea, în România, formele instituționale școlare au ajuns la organizări și structuri moderne. Astfel, formarea sistematică riguroasă și solidă pentru cariera didactică s-a impus de la sine. Pe de altă parte, aspirația spre sistem în gândirea pedagogică a fost însoțită, cum era și firesc, de preocupări mai clare și mai bine organizate vizând formarea personalului didactic. Din perspectiva pentru care am optat, aceea a raportului legiferat-alternativ, este de remarcă că perioada cea mai interesantă și mai fecundă a fost perioada interbelică, perioadă în care s-au cristalizat formule instituționale originale, conținuturi noi ale pregătirii și, mai ales, rezultate notabile. «Pe fondul progreselor înregistrate în învățământ, a puternicei manifestări a spiritului creator din diverse domenii ale științei, tehnicii, literaturii, artei, sub influența unei filosofii raționaliste, a unei teorii sociologice orientate spre lumea satelor și a unei psihologii în plin efort de științificare, pedagogia românească interbelică a cunoscut un veritabil salt

calitativ», apreciază Ion Gh. Stanciu³.

Importanța muncii educatorului a cunoscut, în acest ansamblu, aprecieri ca aceea a lui V. Ghidionescu: « o problemă centrală a reformei educației noastre naționale, ca o axă în jurul căreia să graviteze toate celelalte reforme parțiale ale învățământului nostru integral»⁴.

Încercând o sinteză a principalelor formule instituționale de pregătire a personalului didactic în România, în anii 1864-1948, rezultă următorul tablou:

1. **Școala normală**, care pregătea învățători și educatoare (conducătoare) pentru grădinițele de copii și care, o perioadă de timp, a pregătit și profesori pentru activitățile practice în școala supraprimară.

2. **Școala normală superioară**, pentru pregătirea profesorilor din învățământul secundar, înființată în 1864 (Legea Instrucțiunii). Ea a început de fapt să funcționeze mult mai târziu, în 1880, la Iași și București, de abia în 1892 dobândind un Regulament. Desființată în 1898, prin Legea Haret-Dimitrescu-Iași, ea va fi reînființată în 1938, în 1939 fiind completată cu o secție pentru învățători (la București, Cluj și Iași). A fost desființată în 1940. Există date în măsură să indice că, cel puțin până în 1898, aceste instituții de formare erau de fapt simple internate, cu un regulament foarte sever de funcționare. Prin conferințe și lecturi, studenții erau ajutați să înțeleagă mai bine temele programei și ale prelegerilor universitare.

3. **Seminarul pedagogic universitar**, înființat în 1898 prin legea deja amintită. Instituție de formare practică și teoretică a viitorilor profesori, a funcționat pe lângă universitate, fiind înlocuită de Școala normală superioară în 1938. Seminariile pedagogice au funcționat și în perioada 1941-1948. La Cluj a început să funcționeze în 1919. Pregătirea teoretică se îmbina cu cea practică. Studenții urmau un curs de pedagogie, dădeau examene de pedagogie și didactică generală, elaborau lucrări de seminar, în special pe teme de didactică. În ceea ce privește pregătirea practică, activitățile erau diverse: practică observativă (asistență la minimum 30 de lecții), analiza activităților asistate, participarea la conferințe de didactica specialității, promovarea unui examen de metodică, înaintea susținerii lecțiilor de probă și finale, pe bază de plan,

³ Ion Gh. Stanciu, 1983, *Scoala si pedagogia in secolul XX*, Bucuresti, Editura Didactica si Pedagogica p. 153

⁴ V. Ghidionescu, 1937, *Pregatirea profesionala a corpului didactic secundar*, Cluj, p.76

lucrări pe teme de pedagogie și didactică aplicată. Aceștia li se adăugau observarea elevilor și elaborarea unui «portret» psihologic, supravegherea elevilor în timpul recreațiilor și în cadrul unui internat.

Cu scopul de a pregăti profesori pentru școlile normale și gimnaziale rurale s-a înființat, pe baza unei decizii din anul 1922 și a început efectiv să funcționeze în anul universitar 1923/1924, secțiunea pedagogică universitară. Candidații erau recrutați dintre învățători și institutori. Se pregătea o categorie distinctă de profesori, recrutați dintr-o altă categorie de cadre didactice, dar modul de formare se integra în acela al Seminarului pedagogic. La București, secția a fost condusă de G. G. Antonescu, care avusese inițiativa înființării ei. G. G. Antonescu va solicita desprinderea de Universitate în Școala normală superioară.

Mai menționăm secțiile normale din cadrul școlii de belle-arte și al conservatorului. (pentru profesorii de desen, caligrafie, și muzică) și secțiile speciale pe lângă școlile superioare de arte și meserii, pentru pregătirea măștrilor de lucru manual. Aceste din urmă reglementări au fost introduse prin Legea pentru modificarea unor dispozițiuni din Legea învățământului secundar din 15 mai 1928, cu modificările aduse prin Legea din 19 aprilie 1932.

Modelele oficiale enumerate sunt cuprinse în mai multe legi ale învățământului: Legea Instrucțiunii din 1864, Legea pentru numirea profesorilor la gimnazii, licee și școli profesionale din 1879, Legea din 1893 (Legea Tache Ionescu), Legea asupra învățământului primar și primar normal din 1896 (Legea Petru Poni), Legea asupra învățământului secundar și superior din 1898 (Legea Spiru Haret), Legea privind modificarea și completarea unor dispoziții referitoare la organizarea și administrarea învățământului din 1900, apoi cea din 1901, legile din anii 1924, 1928, 1932, 1939.

În fapt, profesorii secundari erau o categorie destul de puțin omogenă sub raportul pregătirii, recrutării și numirii în învățământ. Iată o mărturie în acest sens, datând din 1929 și aparținând unui profesor craiovean: «Astfel, unii sunt proveniți din absolvirea unei singure specialități a facultății de litere, alții din a două și chiar trei facultăți ; unii proveniți din examene de capacitate cu o singură specialitate, alții cu două și trei specialități; unii au trecut examen-concurs special pentru ocuparea unei anumite catedre secundare etc. Mai cu seamă există inegalitatea provenită din faptul că studiile facultății de litere sunt de acum câțiva ani numai de

trei ani și nu de patru, cum au fost în trecut»⁵.

Este lesne de înțeles, credem, că stratificările menționate, eterogenitatea pregătirii și ierarhizările implicate sunt tot atâtea forme implicite de pregătire a personalului didactic, unele dintre ele mai puțin satisfăcătoare. Au existat, de pildă, modele pe care le-am putea numi de pregătire accelerată în mod artificial, care s-au redus la «cursuri» universitare de două și trei luni, destinate învățătorilor care se transformau astfel în profesori secundari «cursiști», titulari și «cu dreptul de salarii și gradație echivalente profesorilor secundari licențiați universitari... »⁶.

Astfel de forme de pregătire au avut însă un caracter conjunctural, apariția lor fiind determinată de nevoia acută de cadre didactice imediat după Primul Război Mondial, dar și după al doilea. Modele empirice de acest tip, cu echivalări echivoce de gradații și forme de pregătire au mai fost generate și de nevoia de realizare a unei legislații unice la nivelul României Mari, dar și de alte aspecte sociale.

Asemenea modele sunt departe de forța și rigoarea teoretică a unor modele conceptualizate, prezente în expunerile de motive, rapoartele întocmite de legiuitori și prezentate în Cameră, în schițele de reformă etc., dar nu se poate nega că ele au funcționat în perioade de criză ori tranziție socială.

În plan instituțional-normativ, cea mai lungă durată a avut-o, ca formă specifică de pregătire a personalului didactic, seminarul pedagogic, cu obligativitatea de doi ani de formare în cadrul lui (conferințe, lucrări practice, lecții susținute în cadrul liceului de aplicație). Legea din 1898 stabilise că pregătirea să se facă în cadrul universității printr-un curs de pedagogie, iar lucrările practice și conferințele, în cadrul seminarului pedagogic. Se preciza că din punct de vedere teoretic seminarul pedagogic avea ca scop familiarizarea candidaților cu « discuțiunile » pedagogice și cu literatura pedagogică (art.91).

La București, seminarul era condus de C. Dimitrescu-Iași, iar la Iași de I. Găvănescul. Seminarul pedagogic din Cluj a fost condus de Vladimir Ghidionescu, propagator al pedagogiei experimentale și elev ai lui Ernst Meumann. Între anii 1920-1938 seminarul pedagogic de la București a fost condus de Ion Rădulescu-Pogoneanu, iar Onisifor Ghibu l-a condus pe cel de la Cluj în perioada 1941-1944.

⁵ Phanu Duțulescu, Culegeri pedagogice, 1929, p.11

⁶ *idem*

Seminarul pedagogic avea caracter de instituție universitară, iar liceul de aplicație anexat era și un teren de experimentare a noilor achiziții în domeniul psihopedagogiei și baza unor noi încercări.

La Cernăuți, seminarul a fost condus de pedagogul C. Narly, autor remarcabil, directorul Revistei de pedagogie, considerată pe drept cuvânt cea mai bună publicație pe probleme de învățământ în perioada de două decenii în care a apărut. În afara pedagogilor deja menționați, în cadrul seminariilor pedagogice și-au desfășurat activitatea profesori de talia lui I. C. Petrescu, Ștefan Bârsănescu, Iosif Gabrea. În viziunea lui C. Dimitrescu-Iași seminarul era un centru de unde să pornească «direcțiile sănătoase» pentru îmbunătățirea treptată a învățământului secundar și se poate afirma că au existat eforturi concentrate și preocupări teoretice în acest sens.

Legea din 1912 a lui C. Arion păstrează spiritul inițial al Legii lui Spiru Haret. Lucrările seminarului erau conduse de profesori titulari ori de profesorul agregat de pedagogie al Universității, de obicei șef al catedrei de pedagogie și director al școlii de aplicație.

Seleționarea profesorilor de la liceul de aplicație se realiza cu aprobarea ministerului, la recomandarea directorilor de seminarii. Profesorul universitar de pedagogie îmbina formarea concepției pedagogice la studenți, prin asimilarea unor cunoștințe teoretice și tratarea temelor de curs, cu activitatea de conducător al practicii pedagogice, asigurând astfel unitatea teorie-practică în pregătirea profesorilor. Studenții care optau pentru cariera didactică erau îndrumați, riguros și sistematic, în exercițiul tehnicii profesionale și al aplicării informației teoretice dobândite. Lecțiile de probă (în medie 6-7 lecții la specialitatea principală și 4-6 lecții la specialitatea secundară) se analizau pe baza unor indicatori pedagogici pertinenti și a unor noțiuni operaționale, alcătuindu-se planuri detaliate.

În afara «portretului» psihologic de care am mai amintit, a lucrărilor de didactică aplicată, se mai solicitau elaborări de culegeri de texte și istorioare morale, culegeri de cântece și de folclor etc. Instrumentele metodice utilizate erau: îndrumătoare, planuri model, culegeri de studii și «chestiuni metodice», antologii. Se insista ca pregătirea profesorului să fie făcută prin universitate și cu ajutorul universității, pentru a se putea evita pericolul semidocismului. Pe lângă universități au funcționat și laboratoare de psihologie și pedagogie experimentală, care și-au adus contribuția la familiarizarea viitorilor profesori

cu elaborarea și aplicarea unor teste, fișe de caracterizare psihopedagogică, precum și cu problemele cercetării pedagogice în general. Demnă de interes este, de exemplu, activitatea grupului de tineri pedagogi care s-au afirmat în cadrul Seminarului pedagogic din București: Em. Brandza, Dumitru Muster, Ilie Șulea-Firu, pedagogi ce au organizat Cercul de studii pentru cercetări de pedagogie experimentală, cerc cu realizări cel puțin interesante, într-o vreme în care pedagogia românească continua să fie preponderent filosofică.

Activitatea metodică va rămâne însă mult timp dominată de concepția herbartiană, susținută de G. G. Antonescu, titularul catedrei de pedagogie a Universității din București. Cu toate că, în ceea ce-l privea, G. G. Antonescu afirmase de mai multe ori că nu toate lecțiile pot trece prin «cele cinci trepte psihologice», în școli ele erau considerate obligatorii. Unii profesori de pedagogie s-au străduit să elimine formalismul, elaborând variante, așa cum au fost Ștefan Velovan, C. Narly ș.a. În același timp, se poate afirma că pentru studenți susținerea lecțiilor practice, de probă, era nu numai o modalitate de a fi abilitați în tehnica didactică, ci și o posibilitate de a experimenta, confruntând teoria cu practica, aplicând și verificând achizițiile teoretice.

Viitorii profesori dădeau examene regulate în specialitatea aleasă, examene de pedagogie, filosofie și logică, susțineau colocvii în metodică specialității (principală, secundară I, secundară II), în vederea admiterii la lecțiile de probă.

Dezbaterile, lucrările de seminar, activitatea în cercuri și societăți științifice, cercetările monografice ori de folclor, excursiile de studiu etc. completau metodologia formării, dar și a verificării, estimării și sancționării pregătirii pentru profesiunea didactică. Se mai poate adăuga că se verificau și cunoștințele de istoria pedagogiei, ca și orientarea în problemele pedagogiei moderne (curente noi, opinii, metode), cunoștințele de legislație școlară, etică profesională și cele de pedagogie socială.

Examenul de capacitate era treapta obligatorie pentru a fi numit în învățământ (art. 23 și 24 din Legea Haret, 1898). Tot prin Legea din 1898 se înființa (art. 94) o școală normală superioară de fete, menită să formeze profesoare pentru școli secundare de fete. Legile din 1931, 1932, sub ministeriatul lui N. Iorga, deși se vor referi la seminarii (art. 81 și 95, 1932) nu aduc alte schimbări. Regulamentul general interuniversitar (art. 191-202 din Legea dr. C. Angelescu) nu aduse nici el noutăți ori propuneri concrete de ameliorare a

situației existente, căci dificultățile erau în primul rând de natură financiară. Lipseau fondurile pentru biblioteci profilate pe problemele învățământului, pentru editarea de cărți, culegeri, cursuri, îndrumătoare, pentru organizarea unor experimente de mai mare amploare etc.

Ar fi însă o enormă greșală de apreciere să nesocotim și să bagatelizăm avantajele acestei forme de pregătire a personalului didactic, căci seminarul pedagogic, în ciuda tuturor dificultăților întâmpinate a format profesori de înaltă ținută intelectuală și buni practicieni ai educației.

Pe de altă parte, este adevărat că universitatea a atribuit cursurilor de pedagogie și activităților din cadrul seminarului rolul «cenușeresei» și s-a manifestat adesea «o luptă surdă cu opinia publică universitară (V. Ghidionescu, 1937, p.31). Au apărut astfel unele insatisfacții, concretizate și în elaborarea de alternative de pregătire a personalului didactic. G. G. Antonescu pleda chiar pentru desprinderea de Universitate în Școala normală superioară.

Mult mai târziu (prin Ordin M.E.I., 29 mai 1971), Seminarul pedagogic va fi reînființat, înlocuind Cabinetul pedagogic din 1959 și preluând sarcinile Catedrei de metodică din anul 1960. Din păcate, reînființarea sa nu a avut efectul scontat, activitatea fiindu-i «bruiată» de diverse prevederi, ordine și circulare ministeriale, cu conținut adesea contradictoriu.

Revenind la perioada interbelică, facem precizarea că numirea în învățământ se făcea în ordinea mediilor la examenul de capacitate, iar definitivarea se obținea în urma mai multor inspecții. Obligațiile și interdicțiile erau comune tuturor categoriilor de cadre didactice. Bărbații trebuiau să aibă satisfăcut serviciul militar, iar femeile să fie majore. Personalul didactic se angaja să aplice legile și regulamentele, programele și instrucțiunile autorităților școlare, să ia parte la conferințele școlare și să întocmească, în calitate de diriginți, fișa personală a elevului. Ministerul pune la dispoziția diriginților «formulare tip pentru cercetarea individualității, care vor cuprinde la un loc carnetul de sănătate și fișa psihologică»⁷.

G. G. Antonescu considera că pregătirea studenților pentru activitatea de diriginte, ca îndrumător educativ al clasei sale s-ar putea face după următorul program:

⁷ G.G.Antonescu, 1930, *Pedagogia generala*, Institutul Pedagogic Roman, Bucuresti, p.540

1) conferințe de psihologie (Individualitatea școlarului, Importanța cunoașterii personalității, Metode de cercetare a individualității); 2) conferințe de etică; 3) conferințe de pedagogie; 4) lucrări practice la un liceu (convorbiri, exerciții) ; 5) îndrumări referitoare la administrarea școlii și cunoașterea legilor și regulamentelor școlare, așa încât și prin aplicarea acestora să se urmărească moralizarea învățământului⁸.

Se interzicea orice manifestare împotriva religiei, patriei și națiunii, manifestarea disprețului față de limba română și se cerea să se acționeze pentru întărirea sentimentului datoriei la elevi, a iubirii de patrie, a respectului pentru cultura națională și preceptele morale.

Serviciul Social (1938), conceput și fundamentat teoretic și practic de D. Gusti, pregătea viitorii profesori pentru activități extrașcolare, în avantajul comunității locale și a ridicării spirituale a poporului.

În sinteză, se urmărea formarea unui profesor cu o solidă pregătire de specialitate, dar și cu o cultură pedagogică relevantă. Valorile colectivității, în echilibru cu cele individuale, antropocentrice, au vegheat benefic formarea educatorilor în perioada interbelică. Se dorea o «școală formativ-organicistă» (G. G. Antonescu) care să respecte dreptul la individualitate și autonomie, dar care să le situeze mereu în perspectiva unui ideal social și a intereselor generale ale neamului.

Cu toate acestea, la nivel practic-acțional, al formării propriu-zise pentru profesiunea didactică s-au manifestat unele insuficiențe și nemulțumiri care au determinat, după cum deja am menționat, apariția alternativelor de pregătire a corpului didactic, secundar și primar. Unele dintre aceste insuficiențe aveau o determinare obiectivă, ținând de un buget limitat, altele țineau de o anumită mentalitate și au dus la o cvasimarginalizare a pregătirii profesorilor la nivelul universității. În fine, au fost și incoerențe de organizare și chiar de concepție, ca și motive subiective de nemulțumire care au generat încercări și propuneri alternative în sistemul de pregătire a cadrelor didactice.

Ceea ce apreciem noi drept alternative originale la modelele instituțional normative prezentate în rândurile anterioare sunt cuprinse într-o lege neaplicată (Legea pentru Școala pregătitoare și seminariile normale a lui Simion Mehedinți, 1918), lege care a

⁸ *Idem*, p.538-539

fost abrogată în chiar anul elaborării ei, 1918, datorită modificărilor presupuse de înfăptuirea statului centralizat, în proiectul de reformă a învățământului elaborat pe vremea ministeriatului lui P. P. Negulescu (Proiectul din 1921), proiect nematerializat datorită schimbării guvernului și, în fine, în opera pedagogică a lui Onisifor Ghibu. Se pot face referiri și la D. Gusti. Revenind la trei dintre autorii menționați Simion Mehedinți, P. P. Negulescu și Onisifor Ghibu, se cuvine să amintim că primul și ultimul dintre ei ilustrează prin întreaga lor operă și activitate încercarea de constituire a unei pedagogii naționale.

Filosof al culturii și pedagog, cum îl numește Stanciu Stoian, savant encicloped, cum îl numește D. Muster, poporanist și tradiționalist în viziunea altora, Simion Mehedinți credea că satul este cadrul de viață și spirit specific poporului nostru. Pentru el exista însă un sat absolut, pietrificat într-o cultură eternă, matrice spirituală și realitate mitică, arhaică.

Perfecționarea neamului se putea realiza, din punctul lui de vedere, prin investigarea folclorului, a monumentelor de limbă, a tot ce era legat de viața poporului. Într-un univers rural complet și închis, mama, preotul, învățătorul erau datori să colaboreze în spiritul unei școli a muncii, iubirii și blândeței, în spiritul valorilor unei «biserici vii». Predicile preoților, adesea singurele căi de acces la o spiritualitate mai înaltă, trebuiau să fie pentru mame prelegeri de pedagogie populară pe înțelesul lor. Valorile creștinismului, în același timp valori ale educației poporului, au și ele, în viziunea lui S. Mehedinți, o valoare arhaică, ca și satul, și-și trag seva din fluidul sufletesc al românului dintotdeauna. O religie simplă, «naturalistă» de sorginte și esență folclorică trebuia să guverneze și munca învățătorilor, care alături de preoți erau chemați să facă educație nu numai copiilor, ci și părinților, satului în ansamblul său, educatorul și preotul fiind prin tradiție stâlpii spirituali ai lumii sătești⁹. Marele geograf și om de cultură, făcea distincție între belfer, profesor și educator al neamului. «Pe când belferul rămâne străin de sufletul învățăceilor săi, iar profesorul le împrumută numai lumina rece a ideilor, educatorul îi modelează dezvoltând în ei personalitatea. Pe calea aceasta, educatorul își

⁹ vezi și O. Ionescu, 1974, *Institutul de Științe pedagogice*

împlinește și propria lui personalitate »¹⁰.

Pe vremea când era ministru al instrucțiunii, Simion Mehedinți a elaborat o lege - Legea pentru școala pregătitoare și seminariile normale (1918), care se baza pe o nouă modalitate de formare și recrutare a cadrelor didactice. Pentru el, activitatea profesorului, a educatorului, era cea mai importantă, pentru că profesorul era considerat întâia unitate de măsură a valorilor pe care o epocă le pune în circulație.

Cu tot eșecul, motivat conjunctural, al încercării de reformare a pregătirii cadrelor didactice, parte dintre ideile lui Simion Mehedinți cu privire la aceasta problemă se pot regăsi, într-o altă exprimare, în multe dintre legile ulterioare. De pildă, ideea amplasării școlilor normale în mediul rural, în scopul apropierii viitorului educator de problemele și viața țaranului român apare în atât de consistenta Legea a Învățământului normal și normal-primar din 1939 ca o opțiune dezirabilă, fără a fi însă impusă prin mijloace administrative. Aproximarea normalistului de psihologia poporului și de viața satului românesc, preocupare ilustrată strălucit de Spiru Haret, se va încerca în perioada dintre cele două războaie mondiale, fie prin înființarea de școli cu caracter regional, fie prin practica pedagogică ori prin Serviciul Social și discipline speciale de învățământ, cum a fost «Activitatea în viață», de exemplu.

Se poate afirma că Simion Mehedinți a influențat profitabil deciziile de politică școlară, conferințind și militând pentru o apropiere reală de popor, de nevoile lui spirituale specifice, de tradiție.

Pedagogia națională trebuia, considera el, să se sprijine pe etnografie, condiție majoră a autenticității și eficienței ei practice. Pentru a forma cadrele necesare unei asemenea pedagogii era necesară înființarea unor instituții specifice: seminarul pedagogic și seminarul normal superior. Iată, deci, alternativele instituționale ale lui S. Mehedinți. Seminarul normal pedagogic trebuia să funcționeze în centrele de comune, deci în mediul rural, el fiind nu numai o instituție de formare cu funcții specifice, ci și un instrument de ridicare a poporului în toate planurile. Școala trebuia să fie apropiată de concepția și modul de viață al țaranului, căci țărănimea avea nu numai cea mai mare pondere în ansamblul populației, ci era și purtătoarea valorilor și tradițiilor autentice românești, a esenței spiritualității noastre. Pentru Simion Mehedinți, viitorul României

¹⁰ S. Mehedinți, 1940, *Trilogia Știința-Scoala-Viața. Cu aplicări la poporul român*, p.254-255

era în mod cert legat de asigurarea unei vieți rurale superioare.

Pentru școala pregătitoare și seminarul normal se formau cadrele didactice într-o instituție de învățământ pe care legiuitorul o numea Seminarul Normal Superior (Legea din 1918, art.72). Instituția de formare a cadrelor didactice avea asociate, drept școli de aplicație) toate tipurile de școli: școala primară, școala pregătitoare (supraprimară, dar mai apropiată de ideea de gimnaziu, în intenție cel puțin), seminar normal pedagogic. Seminariile normale superioare urmau să se înființeze la Iași și la București, având trei secții : literară, științifică și teologică. Art.77 din lege prevedea și eventualitatea unei secții administrative. Potrivit art. 84, disciplinele de cultură generală și cele de profil incluse în planul de învățământ urmau să fie predate de profesori, conferențieri, maeștri recrutați din rândul corpului profesoral universitar, cu remarcabile aptitudini didactice. Ideea de bază era aceea de a asigura o pregătire specifică dascălului rural, în conformitate cu realitatea economică, socială și culturală a satului românesc, lume specifică, în care se aflau în stare latentă și adesea pierreau prin nestimulare forțe spirituale uriașe, talente, valori și tradiții prea puțin cunoscute și înțelese de orășeanul superficial și grăbit.

Ideea de dascăl - creștin, de preot-educator, idee susținută de Simion Mehedinți, nu era într-un total nouă. Ea mai apăruse într-un proiect de modificare a Legii din 1864 proiect elaborat de Cristian Tell, ministrul instrucțiunii în anul 1871 - 1874, iar propunerea ca școlile normale să-și desfășoare activitatea în mediul sătesc o găsim și la Dim. Sturdza , într-un proiect din 1886, expunere de motive. Simion Mehedinți privea problema din perspectiva posibilității de regenerare și purificare morală, reconstrucție spirituală pe baza valorilor și moralei creștine. Legătura dintre îndrumătorii spirituali și cei culturali era considerată benefică și firească, atâta timp cât valorile erau trăite și nu mimate. Profesorul (educatorul) rural trebuia format pentru a fi atât îndrumător spiritual cât și ghid în cunoașterea unor domenii de studiu și activitate pentru săteni.

Din păcate, modelul de formare pentru cariera didactică propus de Simion Mehedinți prezenta o alunecare în excesiv, care afecta credibilitatea formulei instituționale și, absolutizând diferența sat-oraș, era prea puțin democratică . Statul burghez modern, care se afirma în România, presupunea și o schimbare de mentalitate a sățeanului, nu încremenirea într-o realitate rurală arhaică. Principala deficiență a modelului lui Simion

Mehedinți provine din supralicitarea pasivității omului modelat de un spațiu geografic, social, cultural, fără a încerca să se opună în vreun fel. Pe de altă parte, nu pot fi neglijate și unele aspecte pozitive, care rămân actuale: valoarea educativă atribuită muncii tradiționale, pregătirea pentru o adaptare optimă la un mediu specific de viață, evidențierea rolului social, civic al educatorului, importanța sa în cadrul comunității locale, necesitatea colaborării permanente între profesori, învățători, preoți și mame (familie).

În ciuda vulnerabilității conferite printre altele, și de practicismul îngust al pregătirii elevilor, de actualismul său și de un fel de cult implicit al imediatului (generat de credința într-o "structură" ocupațională ce ar rămâne neschimbată la nivelul populației), modelul lui S. Mehedinți rămâne mai ales prin ceea ce se află în spatele vorbelor. Răzbate, dincolo de ele, patriotismul, respectul autentic pentru spiritualitatea românească, aspirația spre purificare prin munca simplă, prin credință, nevoia de eliberare a sistemului de învățământ de modele străine, preluate uneori fără nici un discernământ.

Cu un aer modern foarte evident, coerent și rațional în intențiile sale, modelul P. P. Negulescu, elaborat în 1921 și, din păcate, niciodată pus în aplicare, pornește de la o idee pe care o formulase Simion Mehedinți, și anume «atât prețuiește școala, cât prețuiește profesorul»¹¹.

Ca ministru al învățământului, imediat după "primul război mondial și definitivarea procesului de unitate națională, P. P. Negulescu s-a văzut confruntat cu realitatea unui mare număr de catedre vacante, realitate care l-a determinat să propună ca pe lângă licee să se creeze secții normale, cursurile de cultură generală fiind completate de cursuri teoretice și practice de pedagogie, soluție pe care o considera tranzitorie, determinată de necesități conjuncturale. Art.114 din proiectul său de lege prevedea o durată de șapte ani a școlii normale pentru a se da astfel posibilitatea absolvenților să intre în învățământul superior și să devină profesori. Considera că având la bază școala normală, profesorul beneficia de o cultură pedagogică și psihologică solidă, argument și instrument al exemplarității în cariera didactică, precum și al unei seriozități autentice în

¹¹ vezi P. P. Negulescu, 1927, *Reforma invatamantului. Proiecte de legi*, ed. a II-a, Bucuresti, Casa Scoalelor, p.LXXVI

viață și în activitatea la clasă. Pregătirea pedagogică era considerată de către marele filosof ca fiind la fel de necesară dascălului de școală primară ca și profesorului celui mai pretențios liceu.

Reamintim că P. P. Negulescu, reprezentant al tradiției raționaliste în filosofia interbelică, autor al unor lucrări ample și bine documentate de istorie a filosofiei, remarcabile prin rigoare și acuratețe stilistică, a fost ministru al instrucțiunii în două guverne, elaborând un original proiect de reformă a învățământului în 1922. Conținutul acestui proiect face obiectul rândurilor următoare.

Ideea de institut pedagogic, idee susținută de P. P. Negulescu, va apărea și la alți autori: G. G. Antonescu (1926), Onisifor Ghibu, N. Costăchescu, în proiectul de lege referitor la organizarea învățământului superior din 1931 ș.a.

Dar modul în care concepe P. P. Negulescu institutul pedagogic ca instituție de pregătire a profesorilor egalează în precizie și subtilitate modul în care poate fi concepută astăzi o instituție modernă și flexibilă, integrată și deschisă. Este mărturia unei viziuni responsabile a demnitarului român de atunci cu privire la destinul școlii românești.

În ceea ce ne privește, îl considerăm «un vârf» în domeniul atât de controversat al formării personalului didactic.

Institutul urma să cuprindă trei secții : a) științifică ; b) didactică ; c) de informații și propagandă, legând astfel într-un sens foarte actual formarea inițială de cea continuă a profesorilor.

Secția științifică avea drept anexe un laborator de psihologie experimentală, un muzeu didactic și etnografic, o bibliotecă de pedagogie și etnopedagogie, etnopsihologie.

Obiectivul general al secției era formulat în felul următor: studiul permanent, teoretic și practic, sistematic și experimental, al metodelor de învățământ și al tuturor problemelor privind educația. Acest studiu trebuia să țină seama de caracterele specifice ale poporului nostru, cu gradul lui de dezvoltare și cu condițiile vieții lui. Se studiau atât problemele și metodele educației în cazul copiilor normali, cât și metodele pentru cei subnormali, bineînțeles cu ajutorul specialiștilor.

Secția didactică era menită să preia, în concepția autorilor proiectului, funcțiile seminarului pedagogic, cursurile teoretice, lecțiile de probă, aplicarea și verificarea

inovațiilor, a rezultatelor cercetării științifice.

Secția de informații și propagandă marca deschiderea institutului față de exterior, legătura cu oamenii școlii, organizarea unor cursuri de perfecționare etc. Se elaborau bibliografii tematice, exista un plan al deplasărilor în diferite orașe ale țării și un program al conferințelor. Erau propuneri mai mult decât interesante, bazate pe o concepție clară cu privire la prevenirea deteriorării calificării și a instalării rutinei în activitatea cadrelor didactice.

Iată, deci, că în viziunea ministrului P. P. Negulescu, institutul de formare a cadrelor didactice avea o triplă funcțiune : a) de pregătire profesional-pedagogică ;b) de cercetare; c) perfecționare continuă.

Realizarea acestor funcții de către una și aceeași instituție reflectă o concepție modernă și sistematică, solidă, cu privire la pregătirea și perfecționarea continuă, evidențiind totodată legătura între competențele didactice și cele exploratorii, de cercetare și investigare a procesului de învățământ.

În același timp, interesul pentru a asigura profesorului o pregătire psihopedagogică științifică, substanțială, este evident. Recrutarea profesorilor universitari se făcea pe baza aprecierii lucrărilor publicate, iar art. 57 al proiectului prevedea un concediu plătit de studii de un an de zile, la un interval de zece ani.

Clar, bine articulat, cu o bază teoretică bine formulată și integrată organic în textul proiectului, modelul lui P. P. Negulescu era poate prea frumos ca să devină realitate. El rămâne o alternativă validă la variantele oficiale de pregătire a cadrelor didactice în prima jumătate a secolului XX. O reorganizare sectorială în domeniul pregătirii și perfecționării profesorilor, ajustări structurale oricând posibile pot lua în considerare și sugestiile cuprinse în acest proiect. Un motiv în plus pentru a ne exprima încă o dată prețuirea pentru proiectul P. P. Negulescu.

Spirit elevat și original, o adevărată personalitate, pedagogul, cărturarul și luptătorul neobosit care a fost Onisifor Ghibu este singurul reformator cu pregătire și activitate pedagogică îndelungată, pe care îl prezentăm în ipostaza de creator al unei alternative de pregătire a profesorilor, celelalte modele prezentate aparținând , după cum s-a văzut, unui mare geograf și om de cultura și, respectiv, unui filosof.

Onisifor Ghibu avea verbul abil și entuziasmul reformatorului autentic, al «pedagogului

militant», fervoarea credinței și viziunea unui adevărat patriot. Secretar general al Resortului de Instrucție din Transilvania în anul 1919, el își va exprima încă de atunci ideile cu privire la pregătirea educatorului român, idei pe care le va relua și amplifica mai târziu.

Pregătirea profesorului trebuia gândită în strânsă legătură cu reforma întregului învățământ românesc. Pentru profesorul Ghibu, preocupat de constituirea unei pedagogii a neamului românesc, obiectul educației era întreaga națiune, iar principala caracteristică a personalității profesorului român trebuia să fie concepția sa națională.

Forma instituțională de pregătire a profesorilor propusă de Onisifor Ghibu era institutul pedagogic, instituție complexă, înzestrată cu școli de aplicație de toate tipurile.

Pregătirea pentru cariera didactica era, în viziunea lui, o pregătire armonică, integrată, globală. Aceasta presupunea nu numai cursuri și seminarii de specialitate, ci și organizarea, în cadrul căminelor studențești, a unor cursuri de limbi străine, conferințe pe teme privind limba, literatura și istoria poporului român. Li se adăugau excursii și călătorii de studii, legături și schimburi de studenți cu alte universități din țară și străinătate, misiuni și acordarea de premii pentru activitățile meritorii.

Mai însemna existența unor biblioteci și săli de lectură, care să asigure studenților accesul la publicațiile științifice ale diferitelor universități, un număr suficient de mare de cărți de specialitate, săli de sport și posibilitatea de a-și valorifica înclinațiile artistice (lecții de pian și vioară, serate muzicale, culturale, artistice etc.) Toate acestea îi puteau sprijini pe studenți în proiectul de "construcție culturală" specifică a României Mari.

Idea de "educator al națiunii", idee pentru care pleda atât de convingător, cu vorba și cu fapta, îl va conduce pe Ghibu la decizia de a înființa "Colegiul Latin", al cărui

Regulament îl va elabora la 15 decembrie 1919. O. Ghibu pornea, pe de o parte, de la intensitatea așteptărilor sociale față de prima generație de intelectuali care urmau să iasă de pe băncile universităților după 1918, iar pe de altă parte, de la unele deficiențe constatate în pregătirea studenților, sub aspectul educației patriotice, în primul rând.

Colegiul Latin era gândit ca o anexa a Universității din Cluj, iar activitatea trebuia să aibă un conținut educațional diversificat și unitar în același timp, datorită scopului destul de clar exprimat, acela de a modela o generație de intelectuali care să creeze noi standarde culturale, la nivelul întregii țări. Colegiul Latin se va desființa în anul 1921,

deci foarte repede, dar genul de activități inițiate de O. Ghibu sub semnul acestui institut superior de educație se vor dezvolta ulterior.

Peste ani, mai precis în anul 1941, marele patriot va înființa Institutul de pedagogie și educația națiunii de pe lângă Universitatea din Cluj, institut, din păcate, nerecunoscut legal. O. Ghibu îl gândea ca "un așezământ de studii, de experimentări și inițiative" și consta din muzeul educației națiunii, biblioteca pedagogică, laborator de pedagogie experimentală, școli experimentale și de aplicație (leagăn, cămin de zi, grădiniță de copii, școală primară, școli secundare de toate categoriile, școală normală, seminar preoțesc, școli speciale), seminar pedagogic având rolul de a îndruma atât educatorii cât și părinții, ca și funcția de perfecționare prin cursuri, conferințe, excursii, misiuni, edituri și "un număr nelimitat de secțiuni"¹².

Într-un sens foarte larg, institutul se subordona unei direcții filosofice românești, potrivită cu firea și nevoile românilor, cu tradițiile educative și specificul pedagogic românesc. El trebuia să funcționeze în spiritul unei Constituante filosofico-pedagogice, idee care l-a urmărit încă din 1919. Ancheta națională ar fi trebuit să stabilească principiile unei educații unitare și direcțiile de acțiune concretă. Un vis care nu i s-a realizat.

În viziunea lui Onisifor Ghibu, institutul de formare a cadrelor didactice trebuia să dispună de personal științific, didactic, administrativ și de serviciu, de importante mijloace materiale, în raport direct cu însemnătatea și utilitatea lui națională. Ar mai fi trebuit să facă parte din acest institut de formare și un institut de educație fizică, ateliere școlare, grădini.

Institutul avea un caracter universitar, dar putea primi și îngloba și instituții externe, până când ar fi ajuns un așezământ autonom și independent sau ar fi evoluat în sensul unei facultăți pedagogice cu statut special. De fapt, Onisifor Ghibu ar fi dorit să strângă la un loc, într-o acțiune bine coordonată toți factorii educaționali. Copleșit "de amărăciune și o deznădejde fără margini" (amintim că lucrarea "Puncte cardinale pentru o concepție românească a educației", lucrare în care este prezentat institutul, a apărut în 1944), O. Ghibu găsește poate o mângâiere în a construi ceea ce era atunci, datorită

¹² O. Ghibu, 1977, *Pentru o pedagogie românească, Antologie de scrieri pedagogice*, București, Editura Didactica și Pedagogica, p.321-322

contextului politic și social, o utopie cu dimensiuni de-a dreptul baroce.

Privind numai lista lucrărilor destinate să apară în editura proprie a institutului, te uimește amploarea intențiilor sale, care vizau ideea de pedagogie națională, autentic românească. De altfel, sub auspiciile institutului au fost publicate o serie de lucrări. Revenind la problema formării și perfecționării cadrelor didactice, trebuie să arătăm că temele de lucrări de seminar și de examen date de profesorul O. Ghibu studenților săi cuprindeau: a) teme de pedagogie și istoria pedagogiei și învățământului (teme cu caracter general, teme privitoare la pedagogia din alte țări, teme privitoare la contribuția unor pedagogi și educatori români); b) teme privind conținutul învățământului (teme de didactică și metodică/didactică specială); c) teme vizând constituirea unei pedagogii românești, având ca bază valorificarea tradiției, cunoașterea psihologiei românilor, a organizării familiei și a vieții sociale în ansamblu.

"În concepția mea, scrie O. Ghibu, pedagogia nu este o știință care ar putea garanta, în mod propriu-zis, realizarea educației. Educația nu atârnă nici de pedagogie, ca știință, nici de legile și regulamentele școlare, oricât ar fi ele de perfecte, ea atârnă, pe de o parte, de mediul în care se desfășoară procesul ei, pe de alta, de educator. Cum mediul social nu se poate schimba atât de ușor, în sensul ca el să favorizeze în condițiile cele mai bune educația, rămâne ca factor principal în educație educatorul, care prin munca sa va ajunge să transforme apoi încetul cu încetul și mediul. Prin urmare, cea mai imperioasă problemă practică a culturii este de a forma educatori și anume de a face din fiecare individ, într-o măsură mai mare sau mai mică, un educator, al său și al altora, care, la rândul lor, să transforme mediul însuși în sensul postulatelor superioare ale culturii"¹³. Iată aici ideea de educație permanentă, cea de autoformare și cea de interînvățare. Apar, de asemenea, și problemele frontului comun pe care partenerii sociali trebuie să-l opună defectelor mediului în care trăiesc, încercând ameliorarea lui în sensul marilor valori și idealuri ale umanității.

Referindu-ne la aspectul mai tehnic și mai direct al formării, dorim să precizăm că Arhiva Seminarului Pedagogic Universitar "Gheorghe Lazăr" din Sibiu ne oferă un carnet de practică pedagogică, cu o alcătuire nu numai originală, ci mai ales consistentă, elaborat pe o bază teoretică și metodologică remarcabilă. Folosit de O. Ghibu în anul universitar

¹³ O. Ghibu, *op.cit.*, p.242

1942/1943, în cadrul Seminarului Pedagogic Universitar de la Sibiu, carnetul prezintă în prima sa parte o "Evanghelie pedagogică românească, cuprinzând cuvintele adânci" în legătură cu viața omenească, cu frumusețile și cu greutățile ei, cu destinul ei și cu sublimitatea jertfei pentru marile idealuri ale individului, ale neamului și ale umanității - cuvinte spuse de Iisus Hristos, Platon, Pestalozzi, Fichte, Eufrosin Poteca, Damaschin Bojâncă, N. Bălcescu ș.a"¹⁴. Urmău norme și instrucțiuni, dispoziții precise și clare cu privire la activitatea practică propriu-zisă a viitorilor profesori.

În cadrul seminarului se desfășurau conferințe săptămânale cu profesorii, organizate de directorul seminarului, cursuri, colocvii, discuții, lucrări teoretice și practice. "Ziarul pedagogic" este denumirea dată de Ghibu caietului de însemnări personale ale studentului, însemnări cu privire la observațiile efectuate, la cunoașterea copiilor, dar și cu privire la cunoașterea de sine sau la educație în general și, mai ales, la educația națiunii.

Ceea ce particularizează propunerile lui O. Ghibu este tocmai insistența pe aspectele naționale ale educației. Studenților li se oferea posibilitatea de a trata, la alegere, subiecte dintr-o listă ce cuprindea 152 de titluri, dintre care cităm: Spațiul mioritic și educația națională, Blajul ca vatră pedagogică românească, Serviciul Social și educația satului românesc, Spiritualitatea Ardealului, Țăranca română ca educatoare, Ce viitor are portul, dansul și cântecul național?, Eroismul femeii române etc. Accentul care se punea, astfel, pe specificul național, pe reînvierea celor mai valoroase tradiții educative românești ni se pare evident.

Cel care în "Dictatură și anarhie" scria că preferă filosofiei savante o muncă modestă, fără pretenții și reclamă (Ghibu, 1944), dovedea că știe să prețuiască înțelepciunea, bunul simț și măsura în educație, calități ce caracterizează procesul de educație la români.

Proiectul lui Onisifor Ghibu este de-a dreptul copleșitor prin dimensiunile, ca și prin generozitatea sa, prin patriotism și iubire de popor. Dar, tocmai prin grandoarea sa, este și acum un plan nerealist. Rămâne însă o sursă de sugestii valoroase și o autentică pledoarie pentru importanța socială și noblețea misiunii educatorului.

Reținem, de asemenea, convingerea lui O. Ghibu că studiul istoriei, cunoașterea

¹⁴ O. Ghibu, p.243

trecutului reprezintă o cale de a accede la o înțelegere superioară a pedagogiei. Căci dacă pentru Simion Mehedinți baza științei educației era etnografia, pentru O. Ghibu pedagogia se putea construi numai pe istoria neamului. Specialitatea trebuia să fie privită din perspectiva misiunii ei educative individuale și naționale, de către fiecare viitor profesor, iar preocuparea de a valorifica în educație istoria națională, regională și locală se cuvenea să fie o constantă a activității oricărui profesor.

Lucrări originale ale studenților săi, aflate în "Fondul Onisifor Ghibu" de la Arhivele Statului din București stau mărturie privind seriozitatea cu care se angajase profesorul în formarea "educatorilor naționali". Titlurile acestor lucrări, ca și alte documente de arhivă sau mărturii orale demonstrează și faptul că la seminarii și examene se verifica modul de gândire și nu cantitatea cunoștințelor.

Problemele de educație a națiunii erau obiect de dezbatere în comunitățile de muncă studențești.

În ansamblu, se detașează ideea de profesor patriot, antrenat cu toate resursele sale spirituale în educația națiunii.

O idee deosebit de valoroasă, pe care o întâlnim în toate cele trei proiecte prezentate, dar mai ales în cele elaborate de P. P. Negulescu și O. Ghibu este aceea a necesității de a influența conștient și sistematic profesorii în toate etapele activității lor, rolul instituției de formare nefiind încheiat cu acordarea certificatului de studii ori a atestării. Unitatea formare inițială-formare continuă este intuită ca o necesitate. Prin propagandă și informare organizată, profesorii trebuiau familiarizați cu cele mai noi achiziții, orientați în studiu și ajutați să elimine riscul rutinei ori al rămânerii în urmă sub aspect informațional.

O altă idee este aceea a legăturii formare-cercetare pedagogică.

Fără îndoială, idei precum cele enumerate de noi, desprinse din opera și activitatea concretă a celor trei autori, merită să fie mai bine cunoscute și popularizate. Contribuția lor trebuie studiată mult mai amănunțit decât am făcut-o noi. Considerăm însă că pentru scopurile pe care ni le-am propus, liniile esențiale au fost deja trasate, iar rândurile anterioare prezintă succint sugestiile și soluțiile ce ne pot sprijini în elaborarea modelului nostru propriu de formare pedagogică practică.

1.3. O alternativă a formării din perspectiva revendicărilor învățătorilor români în prima jumătate a secolului XX

Unificarea sistemului de pregătire a corpului didactic din mediul urban și din cel rural a constituit miza primei mari bătălii a învățătorilor organizați în asociații profesionale, o bătălie câștigată la începutul secolului, mai precis în 1901. Se punea astfel capăt unei situații ce devenise umilitoare pentru învățătorul din mediul rural și care dura de foarte multă vreme. Pe scurt, pentru a fi învățător rural era suficientă dovada posesiei cunoștințelor ce urmau să fie predate, deci o pregătire de nivel elementar (Legea instrucțiunii, 1864, art.343). Legea prevedea că pentru a fi învățător definitiv în mediul rural trebuia să se susțină un examen, în cazul în care nu se făcea dovada ținerii de lecții publice timp de doi ani la materiile cursului elementar (art. 368). Se menționa și condiția alternativă a publicării de scrieri asupra materiilor respective, dar din motive lesne de înțeles, condiția se dovedea superfluă, de-a dreptul extravagantă.

În schimb, pentru pregătirea institutorului, deci a învățătorului de oraș, aceeași lege stipula transformarea unei școli primare orășenești în școală primară normală, cu o programă specială (art. 344 și 345), numirea în învățământ făcându-se prin decret domnesc (art.364).

Legea din 1893 menținea discriminarea semnalată de noi. Astfel, se prevedea existența a două instituții diferite de formare a cadrelor didactice necesare învățământului primar: una pentru învățători (pentru mediul rural), cu o durată de cinci ani, iar alta pentru institutori, cu aceeași durată, dar nu și cu aceleași condiții de admitere și finalizare a studiilor (Legea Tache Ionescu, 1893, art.35-49). Căci, dacă pentru învățătorul rural, era de ajuns, conform art.42 din legea amintită, un certificat de absolvire de cinci clase (școală primară superioară), în cazul institutorului era necesar un certificat de absolvire a trei clase gimnaziale sau a unei școli echivalente (art.47). Art.49 mai instituia o discriminare, sub raportul finalizării studiilor de această dată, adăugând la cazul institutorilor examene de fizică, chimie și o limbă modernă.

Învățătorului i se acorda șansa de a deveni institutor după trecerea unei perioade de zece ani de la definitivat, locurile fiind limitate la o cincime din cele vacante. În 1896, Legea Petru Poni reducea perioada de la zece la trei ani și nu mai limita locurile. În ambele

legi era prevăzută obligativitatea unui examen, după care cei reușiți erau trecuți pe tabloul de capacitare pentru institutori, în urma absolvenților școlilor normale de institutori, ca și necesitatea prezentării unei recomandări de la inspectorul de circumscripție. Legea din 1896 mai stipula și o condiție în plus de recrutare a învățătorilor: să fie fii de țărani și să posede un certificat de bună purtare.

Patru ani mai târziu, în 1900, Legea privind modificarea și completarea unor dispoziții referitoare la organizarea și administrarea învățământului, menținând discriminarea învățător-institutor, prevedea că "înaintarea pe loc" a învățătorilor să se facă prin examene ținute la trei ani, din materia prevăzută pentru școlile normale de institutori.

În sfârșit, Spiru Haret, revenit la conducerea ministerului în 1901, preconiza în legea dată în același an unificarea sistemului de pregătire a cadrelor didactice pentru ciclul primar, această pregătire urmând să se facă în școala normală unică (Legea din 1901, art.37). "Înaintarea pe loc" presupunea, pentru învățător, pe lângă examen, o inspecție specială și o apreciere a activității sale extrașcolare, de "luminător" al satului. Se poate aprecia că școala normală unică era o izbândă în numele demnității, democrației și a unui statut social superior, dar și un îndemn la "o mai nobilă activitate umană și națională"¹⁵. Durata școlii normale unice va crește în timp, de la 5 ani, în 1893, la 6 ani în 1901, și la 7 ani în 1924, pentru ca în 1932 să ajungă la 8 ani.

Cea de-a doua revendicare majoră a învățătorilor organizați se va face simțită în presa centrală și locală încă de la începutul secolului. Este vorba de dreptul la cultură universitară. Solicitarea este formulată cu claritate și susținută cu vehemență (Irina Maciuc, 1992, p.60). Motivele aflate în spatele acestei hotărâți luări de poziție erau numeroase. Era, mai întâi, dorința de a ridica nivelul școlii primare, perspectiva unei împliniri umane prin educație superioară, prin accesul la un nivel superior de cultură, în beneficiul imediat al copiilor și, pe termen lung, al neamului românesc. Pe de altă parte, dreptul la cultură universitară era văzut în strânsă legătură cu necesitatea de a răspunde unor nevoi urgente privind ocuparea posturilor de profesori la școlile normale și la gimnaziile, iar pe măsura ocupării lor, absolvenții cu pregătire superioară proveniți din rândul învățătorilor să se reîntoarcă la școala primară. Din păcate, secția pedagogică universitară, care va începe să funcționeze la începutul anilor '20, s-a dovedit cu totul

¹⁵ D.V. Țoni, 1932, *La douazeci de ani de la moartea lui Spiru Haret*, in *Scoala si viata*, an III, nov.-dec., p.19

insuficientă sub raportul posibilităților de pregătire pe care le poseda. Din 40000 de învățători beneficiau anual de această pregătire superioară numai 60.

Creșterea prestigiului profesiei sale era considerată de învățător o necesitate; pentru aceasta pregătirea superioară devenea obligatorie, atât pentru învățătorul din mediul rural cât și pentru cel din mediul urban. O bună parte din funcționarii sătești erau licențiați, iar învățătorul, care pierduse ceva din prestigiul său de când școala primară nu mai era școala fundamentală și adeseori unica școală pe care o absolveau chiar cei mai "ridicați" oameni din sat, se vedea tot mai marginalizat. Accesul privilegiat al orașelor la cultură în raport cu satul se menținea. Se menținea, de altfel, și o distanță supărătoare față de țările dezvoltate care adoptaseră dreptul la pregătire universitară al învățătorilor (Germania, Elveția în cele mai multe din cantoanele sale, Italia, Austria și Ungaria). Reamintim că "izvorul luminii prin Universitate" era practic refuzat marii majorități a învățătorilor, datorită caracterului "închis" al școlii normale. Iată de ce, cu stăruință, fără șovăire, învățătorii au luptat pentru a li se deschide această poartă, pentru dreptul de a învăța mai departe. Era, în primul rând, spre cinstea lor, o dorință de împlinire, de pătrundere în frumusețea gândirii umane la un nivel mai înalt, de a înțelege cât mai mult din ceea ce mintea omenească a creat, dar era și dorința de a obține o schimbare de statut, o înălțare administrativă, posturi de revizori, inspectori școlari, directori de școală primară și locuri de profesori de școală normală și gimnaziu. Drumul deschis către o cultură mai înaltă, dorința de a-și completa sistematic cunoștințele se împleteau cu nevoia de compensații cel puțin morale, de prestigiu profesional.

În cadrul Asociației Învățătorilor din Vechiul Regat, primul care va susține argumentat ridicarea unei școli normale superioare va fi I. Mihalache-Muscel, care va depune un memoriu, în acest sens, participanților la cel de-al doilea congres al învățătorilor români. Problemele numeroase discutate la acest congres, printre care enumerăm: activitatea extrașcolară a învățătorului, internatele și instituțiile de educație pentru fiii lor, îmbunătățirea situației financiare, organizarea asociației și a revistei, au făcut ca dezbaterile problemei pregătirii universitare să fie amânate. Ea a fost reluată la Focșani, la sfârșitul lui decembrie 1906, în cadrul celui de-al treilea congres al învățătorilor. Susținătorii ideii considerau drept cursuri obligatorii psihologia experimentală, psihologia socială, pedagogia, sociologia, economia politică, dreptul constituțional,

istoria. Toate acestea se cereau cu accente energice și uneori patetice: "Cum pentru absolvenții seminariilor există facultatea de teologie, pentru noi de ce n-ar exista o facultate pedagogică? De ce numai nouă, care purtăm modesta făclie "ca să luminăm celor din casă" , să ni se ascundă aceea care purcede din altarele olimpice?"¹⁶.

I. G. Dumitrașcu și D. Bujilă, doi membri marcanți ai asociației, vor propune la Iași, în 1909, supunerea la vot a următoarei revendicări: "...pentru desăvârșirea culturii profesionale, să se dea drept învățătorilor și absolvenților școalelor normale să urmeze cursuri universitare pedagogice și de studii sociale și economice" (după D. V. Țoni, 1942). Un an mai târziu, la 1 octombrie 1910, apare revista "Vremea nouă", înființată de un grup de militanți al Asociației Generale a învățătorilor din România I. Ciocîrlan, Apostol D. Culea, D. V. Țoni, I. Mihalache, Fl. Cristescu, care vor propaga ideea de solidaritate profesională și vor susține toate revendicările importante ale învățătorilor. Cu și mai multă vigoare a fost reluată ideea studiilor universitare pentru învățători, imediat după război. Erau foarte multe catedre vacante de învățători, se impunea deschiderea de noi școli normale, care nici ele nu dispuneau de personal. Ideea unei secțiuni pedagogice la universitate plutea în aer. V. Ghidionescu va susține în cadrul Congresului învățătorilor din 1920 această soluție menită să rezolve o problemă foarte reală: lipsa de personal didactic calificat corespunzător (V. Ghidionescu, 1921). Se solicita ca, după o funcționare de cel puțin trei ani în învățământ, învățătorul definitiv, pe baza unui examen de admitere, să poată urma cursuri universitare la Facultatea de Litere, secția pedagogică, iar învățătorii "înaintați" să poată și ei da examen echivalent cu aceste cursuri. Din categoria absolvenților secției pedagogice urmau să fie recrutați profesorii școlilor normale, personalul de control și conducere în învățământ, învățătorii școlilor de aplicație. Se mai solicitau cursuri în vacanță, pe lângă universitate, pentru învățători-cursuri de cultură generală și cursuri care să-i sprijine în aflarea noutăților pe plan mondial ori în perfecționarea metodologiei didactice.

Revista "Învățătorul român", revista Asociației Învățătorilor, înființată în anul 1922, va duce și ea o campanie în favoarea ideilor deja menționate, apreciindu-se că învățătorul nu va fi niciodată suficient de învățat pentru rolul ce-i revine în societate.

¹⁶ D. V. Țoni, 1942, *Lupta asociației noastre pentru dreptul învățătorilor la cultura universitară*, in *Scoala și viața*, iunie, p.4

G. G. Antonescu va susține cu argumente, și în paginile acestei reviste, lupta dusă prin presă și congrese de către învățători. "Cea mai bună soluție este înființarea unei Școale Normale Superioare, care în câțiva ani să formeze pe cei mai distinși absolvenți ai școalelor normale pentru cariera de profesori la aceste școale" (G. G. Antonescu, 1922). Iată, succint prezentate, avantajele unei asemenea măsuri : a) se dă studentului o cultură completă la fiecare specialitate, spre deosebire de universitate care acordă profesorilor libertatea de a trata din materia lor ce voiesc și cât voiesc; b) Școala Normală Superioară pregătește studenți pentru un număr mai mare de specialități decât acela pe care îl oferă diversele secții ale facultăților de litere și științe și prin aceasta facilitează concentrarea obiectelor de studiu în învățământul normal; c) se acordă o atenție deosebită studiilor pedagogice, pe care universitatea le tratează cu vitregie, după cum ușor se poate constata din regulamentele și programele facultăților menite să formeze profesorii secundari; d) la fiecare specialitate, profesorul are în vedere, atât la cursul teoretic cât și la lucrările practice de seminar și laborator, pregătirea studentului pentru cariera didactică. La universitate, mulți profesori doresc să facă exclusiv "știință pentru știință", deși a început să crească simțitor, scrie G. G. Antonescu, numărul acelora care fac, pe lângă știința pură și "știința pentru viață" ; e) practica pedagogică se face într-o școală de aplicație; g) Școala Normală Superioară ar face posibilă îndrumarea tinerilor spre o activitate continuă, disciplinată și strict organizată, ceea ce în universitate e foarte greu de realizat, apreciază G. G. Antonescu, din cauza interpretării care - prin tradiție și obicei - se dă principiului libertății. În noua școală superioară, libertatea - adevărata libertate - s-ar câștiga prin disciplină. "Numai cine a fost odată disciplinat poate deveni liber". Realist, profesorul G. G. Antonescu afirma: "Deoarece în contra primei soluții - înființarea Școalei Normale Superioare - se vor ridica obiecțiuni de ordin economic, ceea ce se întâmplă întotdeauna când e vorba de școală, propunem o a doua soluție, inferioară celei dintâi, dar care totuși ar remedia mult actuala stare de lucruri : înființarea unei secții pedagogice normale pe lângă facultatea de litere. La această secție ar fi admiși pe lângă absolvenții de liceu - cei mai buni absolvenți ai școalelor normale, după ce vor fi depus un examen riguros de intrare. Acest examen l-ar înlocui pe cel de actual de diferență de liceu, care e de foarte lungă durată, chinuitor și în mare parte absurd¹⁷.

¹⁷ G. G. Antonescu, 1922, Revista "Învățătorul român", p.10

Secțiunea pedagogică universitară se va înființa de altfel în curând, iar absolvenții ei vor contribui la creșterea calității actului educativ și la teoretizarea fenomenului educațional. Revenind la anul 1922, putem găsi într-un proces verbal (27-28 iunie 1922) câteva interesante propuneri ale delegaților Asociației Generale a Corpului Didactic Primar Român. Cu privire la pregătirea corpului didactic, recrutarea și perfecționarea sa, se specifică "Școalele normale să aibă o durată de 6 ani de cultură generală echivalentă cu a liceelor și doi ani de specializare, la care să fie primiți și absolvenți de licee, cu limba franceză obligatorie și limba germană sau engleză facultativă. După doi ani de frecvență efectivă la catedră, învățătorul normalist pregătit în acest fel să fie admis la cursuri universitare pedagogice și de specialitate pentru catedre de școli normale și medii"¹⁸. Se solicita ca orice învățător cu o altă pregătire și cu o funcționare efectivă de cel puțin 5 ani la catedră să fie admis pe baza unui examen la aceste cursuri. Învățătorii care nu pot să urmeze cursurile universitare, dar funcționează la catedră, după același stagiu în învățământ, să fie admiși să treacă examenele la universitate, ca pregătiți în particular. Pentru învățătorii licențiați, rămași în învățământul primar, se cerea titlul de învățător superior cu un salariu corespunzător.

Revista "Învățătorul român" va lansa în ianuarie 1922 o campanie de presă pentru susținerea dezideratului învățătorimii, accesul la școala superioară devenind o realitate prin înființarea în octombrie, în același an, a secției pedagogice a Universității din București, care primea prin concurs învățători, pregătindu-i pentru a deveni profesori la școlile normale. Secția a funcționat efectiv începând din 1923 și a fost desființată în 1932. Era o victorie, ce-i drept, dar o victorie departe de a fi decisivă, dacă ținem seama că numărul de locuri disponibile anual era de 60, fiind limitat prin buget. Din acest motiv, lupta va continua. Se propunea crearea unor institute pedagogice cu caracter universitar unde să se desăvârșească pregătirea învățătorilor.

Campania de presă continua, apelându-se la argumente din exterior. Astfel, se consemnează în presă faptul că în aprilie 1929 a avut loc la Bellinzona, în Elveția, Congresul Federației Internaționale a Asociațiilor de Învățători, care în rezoluția aprobată preciza că pregătirea învățătorului trebuie să cuprindă educație generală după metodele învățământului de gradul al II-lea, sfârșindu-se la universitate, unde

¹⁸ Învățătorul român, 1922, p.8-9

învățătorul trebuia să primească alături de un învățământ pedagogic "întins" (de lungă durată) și o "complinare a culturii generale" (cf. D.V. Țoni, 1942). Se punea deci problema ca în cadrul școlii normale să existe un plan de învățământ asemănător cu cel al liceului în privința culturii generale, cu accent pe pregătirea pedagogică și filosofică, studii ce urmau să fie completate la universitate. Nevoile unei școli cu adevărat moderne, se sublinia, solicitau învățătorului o cultură superioară, o pregătire intelectuală solidă și suplă în același timp.

I. G. Dumitrașcu, un organizator al învățătorimii române, susținea, în lucrarea Cultura universitară a învățătorilor, apărută la Craiova în 1929, că pentru a câștiga înaintea altor popoare în marea bătălie a vieții, trebuie să avem învățătorii cei mai bine pregătiți, cei mai însuflețiți în muncă. În opinia sa, legiferarea accesului învățătorilor la facultățile ce pregăteau profesori era absolut necesară.

Gr. Chirițescu-Iași, un alt militant al mișcării învățătoarești, va susține în cadrul Congresului de la București din 1930 ca școala normală să capete caracterul unui liceu normal, iar pregătirea învățătorilor să-și găsească continuarea și desăvârșirea în academiile pedagogice, absolvenții liceelor normale, prin examenul de bacalaureat, să poată urma liber cursurile oricărei facultăți.

În aceeași perioadă începe însă să se manifeste un curent de opinie contrară, mai precis din partea profesorilor secundari "in spe", a Asociației Licențiaților Universitari, care se vedeau concuși în obținerea posturilor în învățământul secundar, liceal și normal, de absolvenții secției pedagogice universitare. Considerente de natură materială, economică, probleme de catedre vacante fac să se nască unele neînțelegeri, care au ajuns până la solicitarea desființării secției pedagogice universitare. Totodată, mulți licențiați universitari fără posturi (cifra aproximativă este de 500 de posturi în perioada 1931-1933) solicitau încadrarea în învățământul primar, fără a dispune de cunoștințe elementare de metodologie specifică ciclului primar și fără să facă din aceasta o problemă, ceea ce era de condamnat. În majoritatea cazurilor cererile licențiaților se rezolvă, în vreme ce zece mii de învățători așteptau numirea. Numărul catedrelor din învățământul secundar se împușinase simțitor și mulți învățători licențiați se aflau din nou în învățământul primar. Cu toate acestea lupta lor va continua.

Proiectul de lege relativ la organizarea învățământului superior al lui N. Costăchescu

din 1931, proiect din categoria încercărilor care n-au devenit legi, punea și el problema "îndreptării învățătorului de a frecventa universitatea... prin transformarea vechilor școli normale pedagogice în secție normală superioară a seminarului pedagogic universitar"¹⁹.

Sub ministeriatul lui D. Gusti, se întocmește, sub conducerea directă a acestuia și cu colaborarea lui I. C. Petrescu și Stanciu Stoian un anteproiect de lege pentru organizarea învățământului primar, în care la capitolul "Pregătirea învățătorilor" se prevede înființarea școlilor normale superioare (D. Gusti, 1934, art.202). Acestea urmau să ia ființă în centrele universitare și să aibă o durată de trei ani. Planul de învățământ este cu totul remarcabil! "Programul cursurilor acestor școli cuprinde materii pentru perfecționarea culturii pedagogice și culturii sociale, în vederea rostului pe care îl are de îndeplinit învățătorul în școală și în mediul social. Acestea sunt :a) Materiile de cultură pedagogică. (Psihologia copilului și psihologia experimentală) cu aplicații pedagogice în învățământul primar; Pedagogia teoretică, practică și socială ; Istoria filosofiei cu lecturi din filosofii clasici); c) Materiile de cultură socială (Sociologia, etica și politica; Etnografia și antropogeografia; Economia politică și cooperarea, Elemente de finanțe și statistică; Știința agricolă, teoretică și practică; Igiena și medicina socială); c) Probleme de cultură națională, Literatura, arta și probleme de știință aplicată; d) Educație fizică; e) Lucrări practice pentru alcătuiri de monografii, muzee, biblioteci, organizări de societăți culturale. (D. Gusti, 1934)

În 1934, Congresul de la Iași va aduce în discuție propunerea ca absolvenții școlii normale de opt ani să fie obligați să urmeze cursurile instituțiilor pedagogice universitare, statul acordându-le concedii de studii, bursă și o anumită cotă din salariu. Licențiații institutelor pedagogice erau obligați să se întoarcă în învățământul primar, fiind salarizați potrivit cu pregătirea lor. Atât propunerile lui D. Gusti, cât și propunerile de la Iași n-au devenit realitate. Legiferarea dreptului la pregătire universitară a învățătorului a fost însă din nou pusă în discuție, mai întâi la Timișoara, în 1935, și apoi la Cernăuți, în 1936, în cadrul congreselor anuale.

Aceeași Asociație a Corpului Didactic Primar va organiza în mai 1937, la București, primul Congres pedagogic, eveniment deosebit în viața școlară a țării și prin tema supusă

¹⁹ după V. Ghidionescu, 1937, p.19

dezbaterei "Învățătorul, pregătirea și perfecționarea lui". Învățătorii prezenți la congres solicitau crearea de licee pedagogice cu două cicluri și înființarea de academii pedagogice pe lângă fiecare centru universitar. Se insista mult pe ideea perfecționării prin diverse forme, dintre care putem evidenția atât cursurile de vară, tip Văleni, cât și acțiuni de tipul celor organizate de C. Narly la Cernăuți, de exemplu "Săptămâna pedagogică" (cursuri și aplicații practice, seminarii, dezbateri).

Pe lângă școlile normale de la Iași, București și Cluj, școli înființate în 1938 se deschide secția B. Un număr de învățători - 90 anual, câte 30 de fiecare centru universitar - cu titlul definitiv și cu o vechime de cel puțin 5 ani în învățământ puteau urma cursurile acestei secții. Absolvenților li se asigura un spor de salariu de 10%, gradul superior și întâietate la numirea în posturi de control și conducere.

Cu toate acestea, problema pregătirii superioare a cadrelor didactice pentru învățământul primar era departe de a fi rezolvată. Din momentul izbucnirii războiului, problemele care trec în prim plan sunt, evident, de cu totul altă natură.

Ca un ecou peste ani al acestei lupte, vom evoca apelul adresat de Societatea Națională pentru Învățătura Poporului Român (președinte M. Golu și prim-vicepreședinte V. Bunescu) factorilor de decizie în anul 1995. Este o scrisoare deschisă publicată într-o formă sintetică în Tribuna Învățământului, importantă publicație de informație și opinie pedagogică (numărul din 13 februarie 1995). Apelul vizează formarea inițială a învățătorilor prin școala normală (liceu pedagogic) și în continuare prin colegiu universitar pedagogic (2-3 ani). Pentru profesori se solicită formarea inițială prin învățământ superior de lungă durată, incluzând seminarul pedagogic universitar. Planul de învățământ al colegiilor pedagogice universitare, înființate în anii '90 va cuprinde mai multe discipline de pregătire psihopedagogică: Psihologia generală și a copilului, Teoria educației și Didactică, Pedagogie (preșcolară și școlară) și Pedagogie socială, Teoria curriculum-ului, Managementul educației, Psihopedagogie specială, metodici etc. Aceștia li se adăugau Instruirea pe calculator, Istoria culturii și civilizației, limbile străine, filosofia etc. (Sorin Cristea, 1996, anexa nr. 3).

În finalul acestui capitol se impun câteva precizări. Orice formare are la bază o concepție despre personalitatea și profilul spiritual al educatorului, cărora li se asociază un model de predare și un sistem al așteptărilor sociale. Noi definim profilul spiritual al

educatorului român ca fiind un model echilibrat, construit pe un mod propriu de afirmare a valorii și demnității inteligenței, a încrederii în rațiune și în om. Un profil clădit pe umanismul țărănesc, dar și pe "axioma colectivității" (N. Iorga), pe geniul creator latin, dar și pe demnitatea, modestia și smerenia țărănească.

Psihologii apreciază că trăsăturile specifice ale vârstei adulte sunt, printre altele, conștiința de sine largă și armonia relativă cu propriile achiziții din experiența personală. (G. W. Allport, 1970). Echilibrul ajunge astfel să-și pună amprenta asupra personalității, ca "organizare dinamică" care determină gândirea și comportamentul individual. Păstrând perspectiva lui Allport, apreciem că prin creșterea progresivă a complexității și diferențierii părților, imaginea ideală a educatorului român este o personalitate proiectată în sistem deschis, clădită pe o ordine internă adaptabilă și pe relații de schimb extensive cu mediul.

Educatorii români au simțit atât influența modelatoare și catalitică a culturii franceze, ilustrând într-un anumit sens tipul latin de educație severă, tensională, cât și influența permanentă a credinței ortodoxe și a sentimentului de apartenență la lumea orientală, bizantină. În tot ceea ce au făcut s-au bizuit pe bună măsură și pe cuviință, dar au simțit mereu tentația implicării responsabile. Ei s-au simțit chemați, cum atât de frumos o spunea Petre Andrei, să înobileze realitățile pe care le petrec. Au fost oameni de atitudine, păstrând mereu încrederea în forța rațiunii calme, clarvăzătoare și ordonatoare. Educatorii români "de la luceferii ce strălucesc pe firmamentul neamului" precum "dezrobitorul de neam și deschizătorul de drumuri noi, Gheorghe Lazăr"²⁰ la "plămăditorul" de suflete și modestul dascăl de țară, apostol și povățuitor al neamului, au avut mai ales simțul misiunii. Profilul lor spiritual a oglindit într-un mod specific caracterul raționalist al culturii române, deschiderea și forța de absorbție spirituală. În termeni actuali, stilul profesional-didactic al educatorului român s-a definit pe un drum al decantării axiologice, căutând permanent echilibrul între directiv, autoritar și permisiv, între centrarea pe conținut și centrarea pe dezvoltarea elevului.

În perspectiva unei tradiții bine păstrate de seriozitate și muncă asiduă, educatorii români s-au impus prin temeinicia pregătirii de specialitate, dar și prin orizontul cultural general și cultura pedagogică.

²⁰ O. Ghibu, 1977, *op.cit.*, p.119

Modelul romantic de învățător, modelul haretist, liberal, al gospodarului luminat (un fel de manager modern, spirit întreprinzător și om de cultură în același timp), profesorul erudit și autoritar au fost modele care au însuflețit învățământul românesc, i-au dat diversitate și originalitate, au aprins spirite și au răspândit valori. Mai puțin s-au afirmat însă în direcția încheșării unor curente de opinie, grupuri de lucru, "echipe didactice", dovedind adesea o oarecare neîndemânare în a lucra laolaltă, cu un scop precis.

Armonia, echilibrul și demnitatea rămân, în opinia noastră, caracteristicile principale ale educatorului român. Un educator pe care l-am putea numi apolinic, dar cu tentația mereu prezentă (deși manifestată moderat, cu discreție), de a ieși din "statornicit", pe cont propriu, individual-creator.